

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA:

A implementação do Programa Nacional de Ensino do Português e a promoção de novos leitores no Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches de Penamacor.

Maria Emília Santos Pina

MESTRADO EM ESTUDOS DIDÁCTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

2010

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA:

A implementação do Programa Nacional de Ensino do Português e a promoção de novos leitores no Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches de Penamacor.

Maria Emília Santos Pina

MESTRADO EM ESTUDOS DIDÁCTICOS, CULTURAIS, LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

Dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários
apresentada à Universidade da Beira Interior, elaborada por Maria Emília Santos Pina
sob a orientação do Professor Doutor António Pereira Pais e Maria da Graça Guilherme
de Almeida Sardinha, para obtenção do Grau de Mestre (2º ciclo)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria da Graça Guilherme de Almeida Sardinha pelo incentivo que sempre me deu com vista à consecução desta tese.

Ao Professor Doutor António Pais, orientador deste trabalho, pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou ao longo dos últimos anos. O acompanhamento contínuo nas diferentes etapas da execução do trabalho, as sucessivas recomendações metodológicas e a disponibilidade.

Aos mentores do Programa Nacional de Ensino do Português que nos proporcionou a actualização e aprofundamento de conhecimentos de forma sustentada.

Aos anteriores e actuais membros do Núcleo Regional de Castelo Branco do Programa Nacional de Ensino do Português, à equipa de Formadores Residentes e ao seu espírito de coesão que nos apoiaram na planificação e execução do Plano de Formação.

Aos Formandos que, diariamente e em contexto de sala de aula, colocaram em prática estratégias que possibilitaram a superação de algumas dificuldades dos nossos alunos, melhorando as suas aprendizagens e levando-nos a uma reflexão profunda sobre o nosso trabalho sempre com o intuito de projectar o gosto pela leitura.

Aos colegas da Direcção do Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches de Penamacor que sempre nos auxiliaram na concretização das actividades do PNEP.

À Professora Cristina Santos pelo percurso de vida profissional que comigo fez, pela partilha constante e construtiva de ideias que me proporcionou, pela colaboração activa em projectos em que me fui envolvendo e pelo incentivo que sempre me deu.

Aos Alunos, que são a razão da existência de qualquer Professor.

A todos o meu Bem-haja.

RESUMO

Devido à importância que a leitura tem assumido nos últimos anos, surgiu um grande número de trabalhos sobre esta temática. A sua importância prende-se não só com a educação e a resolução de problemas diários, mas também com a saúde mental do ser humano. Por ela ser tão importante, necessária e insubstituível a nossa preocupação com os aspectos metodológicos e metodológico-didáticos do seu processo de ensino/aprendizagem. O bom desempenho de leitura favorece o desenvolvimento cognitivo, permite construir ideias próprias, desenvolve o espírito crítico e por sua vez estas competências proporcionam maior facilidade na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Ler, acto fundamental para o desenvolvimento cognitivo, deve ser estimulado o mais precocemente possível daí a nossa grande preocupação. Queremos alunos com bons desempenhos e com gosto pela leitura e isso é possível.

Assim, neste estudo abordam-se estratégias para motivar os alunos para a leitura através de uma actividade construtiva do ponto de vista didático: os Círculos de Leitura.

Este estudo veio corroborar as nossas ideias, que o gosto pela leitura e o prazer de ler está intimamente relacionado com os percursos de aprendizagem que desenhamos e desenvolvemos e com o tipo de livros que elegemos.

ABSTRACT

Due to the importance that reading skills have been gaining in the last few years, much research work has been done about it. Its importance is tightly linked not only to education and daily life problem-solving but also to the human being's mental health. Our concern with its methodological and teaching features has its importance, necessity and uniqueness in mind. Reading skills empower the building and development of knowledge and of argumentative speech and these favour learning.

Reading is fundamental for the development of knowledge and it must be encouraged in early ages. We want students to have good reading skills and we believe that's possible to achieve.

In this study, we tried to motivate our students to read through the introduction of a new activity: *Literature Circles*.

This study has confirmed our premise, that is, the pleasure of reading is linked to the activities we have developed and to the books we have selected.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	x
INTRODUÇÃO	2
CONTEXTUALIZAÇÃO	7

CAPÍTULO 1 – A PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA: OS DIFERENTES MODELOS DE LEITURA E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	12
---	-----------

1.1. O que é ler: As diferentes concepções de leitura	12
1.2. Processos metodológicos e ensino da leitura:	16
1.2.1. Modelos Ascendentes;	17
1.2.2. Modelos Descendentes;	19
1.2.3. Modelos Interactivos;	22
1.2.4. Modelos Interactivos Compensatórios	24
1.3. Metodologia e aprendizagem da leitura: desenvolvimento das competências literárias e literácitas.	24

CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA EM CONTEXTO EDUCATIVO	31
--	-----------

2.1. Orientação estratégica e promoção da leitura: o processo de definição de projectos individuais de leitura.	31
2.2. A leitura na sala de aula: Estratégias de desenvolvimento:	32
2.2.1. A prática da leitura orientada.	34

2.2.2. A importância da leitura em voz alta.	35
2.2.3. Corpus textual e abrangência tipológico-textual.	40
2.2.4. A importância da leitura literária.	41
2.3. Estratégias para a promoção da leitura autónoma.	44

CAPÍTULO 3 – A LEITURA NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO SANCHES: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE E MUDANÇA

48

3.1. A formação de professores e o envolvimento com a prática de ensino da leitura	50
3.2. Estratégias para o envolvimento dos alunos: a aposta nos Círculos de Leitura.	51
3.3. Proposta inicial de elaboração da matriz de uma Unidade Didáctica para o desenvolvimento de um Círculo de Leitura.	53
3.3.1. Contextualização da proposta na realidade das salas de aula	55
3.3.2. Finalidade e metodologia do processo de elaboração da proposta	56
3.3.3. Proposta inicial de desenho do Círculo de Leitura	57
3.3.3.1. O desenho específico da unidade	60

CAPÍTULO 4 – O ESTUDO

67

4.1. Validação da proposta inicial	67
4.1.1. Aspectos metodológicos	68
4.1.2. Abordagem qualitativa em educação	68
4.1.3. Representatividade da amostra	70
4.1.4. A recolha de dados	71
4.1.5. Análise de conteúdo	72
4.2. Tratamento e Análise de dados	73
4.2.1. Procedimentos	73
4.2.2. Resultados	74
4.3. Redefinição da proposta em função dos resultados obtidos	81
4.4. Aplicação prática da proposta definitiva	82

4.5. Discussão dos resultados da aplicação	89
--	----

CONCLUSÕES	98
-------------------	-----------

BIBLIOGRAFIA	100
---------------------	------------

ANEXOS

ANEXO 1 - Pareceres:

ANEXO 1.1. Pareceres de Especialistas em Formação – P7 e P8

ANEXO 1.2. Pareceres de Formadores Residentes – P5 e P6

ANEXO 1.3. Pareceres de Formandos – P1 e P3

ANEXO 1.4. Pareceres de Professores – P2 e P4

ANEXO 2 – Materiais utilizados:

ANEXO 2.1. A minha escolha é...

ANEXO 2.2. O Animador da Discussão

ANEXO 2.3. O Contador de Histórias

ANEXO 2.4. O Investigador

ANEXO 2.5. O Mágico das Palavras

ANEXO 2.6. Auto-Avaliação

ANEXO 3- Lista de Obras

ANEXO 3.1. Lista de obras da proposta inicial

ANEXO 3.2. Lista de obras da sessão experimental

ANEXO 3.3. Lista de obras do Círculo de Leitura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. - Modelo ascendente de Gough (Vaz, 1998:39), in Cruz (2007:86)	18
Figura 1.2. – Modelo descendente de Goodman (Martins, 1996:34)	
in Cruz 21 (2007:92)	21
Figura 1.3. - Modelo interactivo de Rumelhart (Vaz, 1998, 1998: 49) in Cruz	
(2007:95)	23
Figura 1.4. – Modelo funcional simples dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento, compreensão e leitura de palavras (adaptado de Ellis & Young, 1997), in Cruz (2007:97)	24
Figura 2. – Matriz da Unidade Didáctica (proposta)	60
Figura 3. – Matriz da Unidade Didáctica (definitiva)	82

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e sub-categorias de análise de conteúdo	73
Quadro 2 - Apresentação de resultados – Categoria: Tema	77
Quadro 3 - Apresentação de resultados - Categoria: Organização funcional da actividade	78
Quadro 4 - Apresentação de resultados – Categoria: Objectivos	78
Quadro 5 - Apresentação de resultados – Categoria: Competências	79
Quadro 6 – - Apresentação de resultados – Categoria: Obras	79
Quadro 7 – Apresentação de resultados – Categoria: Motivação	80
Quadro 8 — Tratamento estatístico da obra escolhida: Preferências em função das opções dos alunos.	91
Quadro 9 – Tratamento estatístico do porquê da sua escolha: Fundamentação das escolhas dos alunos.	91
Quadro 10 – Antecipação do conteúdo temático dos livros: Dados por obra.	92
Quadro 11 – Quadro 11 – Comportamento dos alunos durante a actividade	93
Quadro 12 – Quadros 12 – Auto-avaliação por categoria de análise	95
Quadro 13 – Auto-avaliação por categoria de análise	96
Quadro 14- Apresentação dos trabalhos: Dados por categoria	97

“A aprendizagem da leitura é uma peça representada por três actores. O actor principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola”.

Morais (1997)

INTRODUÇÃO

Com a democratização/massificação do ensino, a estrutura das nossas escolas alterou-se bastante. Hoje, temos uma escola a tempo inteiro, com alunos de diferentes origens e ainda, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, alunos que querem aprender e alunos que são obrigados a frequentar a escola, independentemente dos seus interesses.

A sociedade continua a valorizar a escola. No entanto, a família cada vez mais delega, nesta, a educação integral dos seus filhos, o que leva a que as suas funções e responsabilidades sejam acrescidas. Muitas das tarefas, até aqui destinadas à família, foram transferidas para a escola, pois é aqui que os alunos passam os seus dias. Com a família estão tão unicamente o tempo dedicado ao descanso.

Contudo, esta deixou de ser vista como única fonte de saber; agora é uma mais, competindo com outras, nomeadamente as novas tecnologias. Assim, este espaço aberto, com professores dinâmicos que abandonaram o papel de meros transmissores de conhecimentos para um papel activo e criativo, de forma a promover uma educação cooperativa e criando um espaço criativo, são a escola dos nossos dias.

Então, e atendendo a todas as mudanças, ela deve estar preparada para formar alunos capazes de pensar e de ter autonomia para tomar decisões. A rápida evolução da sociedade exige, cada vez mais, a todos nós que actualizemos os nossos conhecimentos, por conseguinte, que leiamos. Assim, a leitura é indispensável no quotidiano de todos nós.

Apesar de todas estas alterações, o principal objectivo da Escola continua a ser a transmissão dos saberes académicos, independentemente dos interesses e capacidades daqueles que a frequentam. Não podemos esquecer, ainda, um ponto fundamental: esses conhecimentos são adquiridos, essencialmente, pela leitura.

Hoje, o aluno, segundo o Currículo Nacional, tem que ser um leitor fluente e crítico. Isto revela-nos o lugar importante que a leitura ocupa. A leitura tem uma grande importância, e o domínio desta competência nas diferentes vertentes literárias e literárias é essencial para permitir o acesso ao conhecimento em todas as áreas do saber.

O aluno leitor fluente tem acesso aos conteúdos escolares e extra-escolares, tornando-se, assim, num cidadão competente e com sentido crítico.

Quando o currículo refere a competência de leitura, refere-a como processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência específica implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e reconstruir conhecimento.

Antes da Revolução Industrial, a leitura estava apenas ao alcance de uma minoria. Hoje todos têm o direito e o dever de saber ler. Neste momento e graças à escolaridade obrigatória, todos lêem; mas será que lêem como desejamos? Apesar da passagem pela escola, existe um número elevado de iletrismo funcional (incapacidade real de ler e de escrever) e parece-nos que este número, em vez de baixar, está a aumentar. Tal facto, apresenta-se, sem dúvida, como um problema da sociedade.

O desenvolvimento económico está condicionado pela possibilidade que as pessoas activas têm de tratar a informação escrita de uma forma eficaz. As exigências sociais, no que concerne à leitura, são cada vez maiores. Hoje, exigem-se leituras para todas as áreas do trabalho; é através da leitura que se adquire o capital lexical nos níveis científico e técnico. A sociedade e a sua rápida evolução exigem, de todos, uma actualização permanente dos seus conhecimentos e esta actualização, naturalmente, faz-se pela leitura. Assim, a leitura é indispensável no quotidiano de todos nós.

Temos ainda que atender a um ponto de extrema importância e que não podemos esquecer: a generalização da leitura não depende unicamente da instrução eficaz e aberta a todos. A leitura só pode vir a desenvolver-se e a generalizar-se, se investirmos todos numa política mais global de desenvolvimento cultural.

Temos alunos que adquirem, sem dificuldades, uma capacidade elevada de leitura, outros que apresentam um baixo desempenho; temos aqueles que, durante os primeiros anos de escolaridade, foram leitores ávidos e que, de um momento para o outro, abandonam a leitura.

É do domínio de todos que a leitura é uma competência básica essencial na sociedade actual; que a sua aquisição é lenta e complexa; que se prolonga por toda a escolaridade e até mesmo pela vida da pessoa e que é a base de todas as aprendizagens escolares, por isso, a nossa grande preocupação.

«A leitura hábil é mesmo a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois o saber ler funciona como a principal avenida para aprender as ciências, a matemática, a história, bem como o conhecimento acerca da arte ou de outras culturas e sociedades... Alguns investigadores vão mesmo mais longe e dizem-nos que, para além de ser uma preocupação educativa fundamental nas escolas de hoje, o ensinar e o aprender a ler é também uma questão de saúde pública».

Cruz, V. (2007:1)

As habilidades de leitura são a base para todas as aprendizagens escolares; assim, se estas forem baixas, todas as aprendizagens estarão comprometidas. Estudos realizados nas últimas décadas demonstram-nos que tendencialmente existe uma relação directa entre os níveis de desenvolvimento literário da população e os níveis de desenvolvimento global dos países.

Dos estudos realizados recentemente Reading Literacy, promovido pela Internacional Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA) em 1990/1991 e o PISA 2000, coordenado pelos países da OCDE, depreende-se que o valor, que tem sido gasto por Portugal em educação, não é proporcional à aprendizagem dos alunos. No PISA, o valor da média portuguesa, quer dos bons quer dos maus alunos, situa-se muito longe da média da OCDE. Um outro estudo coordenado por Inês Sim-Sim (2002) reforça os resultados do PISA: o ensino, em Portugal, não está a cumprir a sua real missão no que concerne à leitura.

Não é pelo facto de dizermos que é importante ler que os jovens vão ler. Eles têm que reconhecer por eles mesmos, o quão importante é ler. Toda a integração social depende da leitura. Esta ocupa um lugar central na nossa sociedade, mas cada um deve ler pelo prazer de ler.

A aprendizagem da leitura é dos maiores desafios que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja, no futuro, um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma e na procura das informações que necessita.

Podemos considerar a escola como espaço de excelência para a promoção da leitura, a formação de leitores e o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem com potencial de eficácia neste campo. Neste sentido, o problema central em análise

nesta dissertação é a procura de evidências de potencial eficácia nas actividades desenvolvidas no âmbito da prática da leitura em contexto escolar, fundamentando-se do ponto de vista técnico-experimental nos seguintes objectivos:

- Promover e estimular o gosto pela leitura;
- Conceber, aplicar e avaliar percursos de aprendizagem com potencial de eficácia e que possam ser considerados como boas práticas no âmbito da leitura;
- Promover, na escola um espaço de partilha e divulgação dessas mesmas práticas.

Neste sentido e, procurando responder aos desafios lançados, esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos.

O Capítulo I, que aborda a problemática do ensino da leitura e os diferentes modelos bem como as suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

O Capítulo II, que apresenta as diferentes orientações estratégias para a promoção da leitura, a leitura em sala de aula, a prática da leitura orientada, a importância da leitura em voz alta, o corpus textual e as diferentes tipologias de textos, a importância da leitura literária, terminando com as estratégias para a promoção da leitura autónoma.

O Capítulo III, que versa a leitura no Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches: A problemática da formação de professores e o envolvimento com a prática de ensino da leitura; estratégias para o envolvimento dos alunos – os Círculos de Leitura e a situação da leitura em sala de aula, desenvolvendo Círculos de Leitura, através de Unidades Didácticas.

O Capítulo IV e último, relatamos o estudo. Apresentamos a proposta de uma matriz de Unidade Didáctica para o desenvolvimento de um Círculo de Leitura, a finalidade e metodologia do processo de elaboração da proposta; definição dos elementos de estruturação do Círculo, competências a desenvolver, conteúdos a trabalhar e as experiências de aprendizagem. A construção da Unidade Didáctica, contributo e validação da mesma pelo grupo escolhido para o efeito; finalizando com a meta-avaliação e redefinição da proposta definitiva e a discussão dos resultados.

Finalizamos com a Conclusão onde reflectimos globalmente e na especificidade sobre o trabalho efectuado, as suas limitações e perspectivas de desenvolvimento futuro.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches foi constituído no ano lectivo 2003/2004 e é frequentado por um total de 568 alunos inscritos no ano lectivo de 2009/2010. Integram o Agrupamento 9 Jardins de Infância, incluindo um pólo de Educação Pré-Escolar Itinerante (EPEI), 6 Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Escola sede, Escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino básico e do Ensino Secundário.

O Agrupamento situa-se na zona raiana do distrito de Castelo Branco, mais propriamente em Penamacor. Concelho rico em espaços naturais e possuidor de um grande memorial histórico-cultural; vê os seus limites confrontarem-se com os concelhos de Fundão, Covilhã (ambos a oeste), Belmonte, Sabugal (a Norte), Cória (situada na Estremadura espanhola, a este), Idanha-a-Nova e Castelo Branco (a Sul).

Sede de concelho e de freguesia, Penamacor é constituída por doze freguesias, num total de 555,5 Km².

Pela sua localização no interior do território continental e de região fronteiriça, o concelho de Penamacor é remetido para uma zona desfavorecida e ameaçada pelo despovoamento.

Com uma população a rondar os 2000 eleitores (aproximadamente 7000 em todo o concelho), Penamacor vê, com alguma tristeza, que as actividades industrial, comercial e agrícola revelam grandes fraquezas, sobretudo por não conseguir gerar postos de trabalho em número suficiente para os seus habitantes, e de não incentivar à fixação da população (principalmente a mais jovem) que recorre aos centros urbanos do País e do estrangeiro, em busca de um futuro mais promissor.

Sendo este concelho predominantemente agrícola (sector primário) denota-se que grande parte da população activa se dedica à produção artesanal de azeite, vinho, queijo e mel.

As tentativas para a incrementação dos sectores secundário e terciário não têm, contudo, surtido o efeito desejado, já que os esforços realizados neste sentido têm sido, de certa forma, ténues.

Com uma taxa de natalidade das mais baixas do país, o concelho de Penamacor tem vindo a assistir ao fecho de algumas escolas do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, em consonância com as actuais políticas governamentais.

Do ponto de vista cultural há, ainda, muito trabalho sistemático a desenvolver, apesar da existência de algumas actividades promovidas pela Câmara Municipal de Penamacor e Associações locais.

Existem três museus no concelho (Aldeia de João Pires, Meimoa e Penamacor); o Centro de Cultura e Animação tem recebido um elevado número de exposições; bibliotecas, nas quais tem havido um esforço em oferecer aos jovens actividades diversas que os motivem para a leitura e cultura em geral; a banda de música da Aldeia de João Pires; grupos de folclore; o grupo de teatro da Benquerença; e um pólo da Academia de Música e Dança do Fundão.

Encontra-se em funcionamento “o espaço Internet”, aberto a toda a população e gratuito.

Este Agrupamento é de cariz vertical e, após todos os procedimentos efectuados de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, terá uma organização escolar que lhe possibilitará satisfazer as necessidades do sistema educativo e do Agrupamento em particular.

O Agrupamento encontra-se preparado e organizado para oferecer desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, Cursos de Educação e Formação, o Curso Profissional de Técnico de Energias Renováveis e o Curso EFA- Higiene e Segurança no Trabalho.

Dos Projectos, destacamos:

O Plano de Acção da Matemática que pretende tornar possível um trabalho regular e mais individualizado com os alunos que terminaram o 2º ciclo em 2005/2006.

Educação para a Saúde, acção que envolve um permanente desenvolvimento, visando contribuir para a aquisição de competências por parte da comunidade escolar, que lhe permitam confrontar-se, confiada e positivamente consigo própria e, bem assim, fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis, estimulando o espírito crítico e

construtivo, verdadeiro pressuposto do exercício de uma cidadania activa, visando a adopção de medidas promotoras da saúde no meio escolar.

Tentando melhorar o ensino da Língua Portuguesa no Primeiro Ciclo da Educação Básica, o Agrupamento resolveu integrar o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), propondo um Formador Residente para frequentar a Acção C, no ano lectivo de 2007/2008. No ano lectivo seguinte, 2008/2009, nove professores do Agrupamento frequentaram a Formação e actualmente, em 2009/2010, seis professores frequentam a Formação A2 e três a Formação A1, num total de nove. Todos os professores titulares de turma frequentam ou completaram a Formação PNEP, à excepção de uma professora (Aldeia do Bispo). Assim, das dez turmas do 1º Ciclo só uma não está integrada no PNEP. Com a participação a este Programa o Agrupamento pretendeu incrementar a melhoria das condições de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e a valorização dos professores desta área disciplinar, tal como refere o Despacho nº 546/2007, publicado no Diário da República, 2ª Série – nº8, em 11 de Janeiro.

No Agrupamento Ribeiro Sanches, a leitura assume um papel de destaque pois, para lá de este ser um meio de acesso ao conhecimento, permitindo esbater as dificuldades inerentes ao desenvolvimento da região, ela pode transformar-se numa fonte de desenvolvimento local.

A Formação PNEP trabalhou teoricamente conteúdos pertinentes no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, forneceu materiais, acompanhamento tutorial e um contacto com um elevado número de livros de literatura infantil atractivos, o que fez com que professores e alunos se envolvessem muito mais com a leitura.

A literatura infantil teve um aumento substancial nos anos 70, aparecendo no mercado um elevado número de livros, autores e editoras com muita qualidade, mas a grande maioria dos professores apenas teve acesso a este novo recurso com a formação. São os próprios a reconhecer que, hoje, conhecem mais livros, dominam de forma mais consistente os critérios que orientam a sua escolha, levam para a aula mais e melhores livros e trabalham-nos com uma abordagem técnico-didáctica mais eficaz. Este trabalho veio proporcionar aos alunos o contacto com uma tipologia textual diversificada, com uma forma nova e mais atraente de abordar o livro e com uma leitura frequente de obras de referência o que, segundo o nosso ponto de vista, é fundamental para que os nossos alunos se apaixonem pelos livros. O que pretendemos, todos os que trabalhamos com

crianças é que estas tenham um bom desempenho na leitura e sejam, efectivamente, leitores, e isto só se consegue se o professor for um leitor, se o professor conhecer livros e levar livros para a sala.

Sabemos que muitos dos nossos alunos chegam à escola sem nunca ter manuseado livros e outros que só na escola o podem fazer, pelo que é nossa responsabilidade propor actividades que façam a criança reflectir e construir conhecimentos da partir da leitura. Neste momento, podemos dizer, sem qualquer reserva, que os nossos alunos lêem mais e obtêm maior prazer com a leitura. Estes revelam quando estão integrados em turmas PNEP, melhores níveis de desenvolvimento e competências, nomeadamente na leitura. Hoje, estes alunos procuram mais os livros dentro e fora da escola. A formação veio trazer às escolas e, nomeadamente aos professores, o acesso a um número muito maior de livros e a diferentes formas de abordar do ponto de vista didáctico.

No 1.º Ciclo estão matriculados 126 alunos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade, tendo sido todos avaliados. Não há alunos em situação de abandono escolar.

Há 30 alunos que beneficiam de Apoio Educativo, por manifestarem algumas dificuldades de aprendizagem nas áreas fundamentais de Língua Portuguesa e de Matemática. Deste grupo, há 10 alunos com Planos de Recuperação: 8 alunos que obtiveram “Insucesso”, indiciando retenção e 3 alunos que, apesar de terem obtido “Sucesso”, vêm manifestando algumas dificuldades nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática que podem, no futuro, comprometer o sucesso das suas aprendizagens.

Há 12 alunos com Plano de Acompanhamento e apenas 1 não obteve “Sucesso” pelo que o plano foi reformulado.

No geral os resultados obtidos no 1.º Ciclo são bons, cifrando-se o “Sucesso” em 94%, mais 1% que no 1º período.

As áreas das Expressões e de Estudo do Meio registam o maior sucesso, 100% e 98%, respectivamente. Na Matemática o sucesso é de 93% e em Língua Portuguesa é de 90%.

Na EB1 de Penamacor estão matriculados 10 alunos de uma instituição (Instituto Pina Ferraz). São alunos com bastantes problemas afectivos, o que compromete o seu rendimento escolar.

O estudo realizar-se-á com a turma 4 da EB1 de Penamacor, turma do 4º ano de escolaridade, constituída por 19 alunos (10 rapazes e 9 raparigas), sendo 3 alunos do Instituto Pina Ferraz. Dois alunos da turma beneficiam do disposto no Decreto-Lei nº3/2008, e uma aluna, com uma retenção no 4º ano, recebe apoio da psicóloga da Escola. A professora do ano anterior frequentou, em 2008/2009, a Formação PNEP A1 (1º ano de formação). A professora actual, encontra-se a frequentar a referida formação este ano lectivo.

CAPÍTULO 1 - A PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA: OS DIFERENTES MODELOS DE LEITURA E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

1.1. O que é ler: As diferentes concepções de leitura

Lemos de muitas formas, através de diferentes meios e com diferentes fins. Lemos os sinais que encontramos nas estradas, os símbolos das etiquetas das roupas, a cara dos nossos interlocutores, os seus silêncios, gestos, um sem fim de coisas... Nestas diferentes formas de leitura, o foco central está em nós, os que lemos, os leitores e na capacidade de decifrar e de assimilar o que deciframos. Assim, o leitor é a peça fundamental da leitura.

A aprendizagem da leitura é complexa e envolve várias variáveis, sendo a primeira, e decerto a mais importante, a vontade de ler, o querer ler. O domínio desta competência exige um ensino eficaz e moroso que passa por várias e diferentes fases. Ler não é só descodificar um código. A leitura inicia-se muito antes do ensino formal e prolonga-se para lá do terminus deste, como diz Goethe, citado por Viana e Teixeira (2002) a aprendizagem da leitura faz-se durante toda a vida. Outros investigadores nacionais e estrangeiros (e.g., Sim-Sim, 1997; Morais, 1997; National Reading Panel, 2000 e Shaywitz 2003), citados por Cruz, V. (2007), sublinham o papel importante da leitura, a sua complexidade e a sua morosidade, dizendo que aprender a ler é um processo a longo termo. Ler envolve diferentes capacidades. Assim, é uma actividade que contribui para um desenvolvimento integral dos alunos.

Definir leitura é uma tarefa difícil, pois o acto de ler varia de acordo com o olhar de quem lê, ensina a ler ou tem a leitura como objecto de estudo. Contudo, pode-se concluir que a leitura é um acto omnipresente na vida em sociedade e que se caracteriza por permitir o acesso e a fruição do universo da escrita, onde a experiência de vida do leitor se cruza com uma infinidade de experiências, permitindo o estabelecimento de um diálogo produtivo que, enriquecendo o leitor, enriquece, também, a sociedade de que faz parte. Assim, pela sua importância no desenvolvimento pessoal e colectivo do ser humano e da comunidade, independentemente da concepção que dela tenhamos, a leitura é uma realidade que merece ser conhecida para que possa ser cultivada e amada.

Ler para uns, é decifrar; para outros, compreender e até raciocinar. Depende do autor e da época: hoje, ler é muito mais que decifrar e compreender, é reflectir e raciocinar sobre aquilo que lemos; é construir conhecimento.

Actualmente, na nossa sociedade, o rápido crescimento e o carácter efémero das situações levam-nos a constantes alterações, reformulações e a uma permanente busca de respostas e soluções para os problemas, cada vez maiores e mais difíceis de solucionar. O homem da actualidade tem de ter uma natureza dinâmica e contínua, é um ser culto, inacabado, em constante construção. Esta constante construção faz-se através da leitura, utilizamos a leitura para adquirir novos saberes e para aperfeiçoar outros.

Das leituras efectuadas, verificamos que existem inúmeros trabalhos sobre leitura, o que demonstra a importância do tema; contudo também encontramos diferentes definições de leitura que podemos agrupar segundo diferentes perspectivas de abordagem: critérios predominantemente literários e critérios predominantemente linguísticos.

Maria José Syder (2009:5-6), na sua Dissertação de Mestrado sobre A Compreensão leitora, apresenta algumas definições de Lapp-Flood, Goodman, McGuinitie, Iser, Alonso-Matias, Solé, Tébar, Thorndike, que ilustram a perspectiva literária na alfabetização:

- Ler consiste num processo de percepção, interpretação e avaliação do material impresso (Lapp-Flood, 1978).
- Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo obter sentido da linguagem escrita (Goodman, 1982).
- O processo de leitura tem que implicar a transacção entre o leitor e o escritor, através do texto (McGuinitie, 1982).
- Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas que, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto (Alonso-Matias, 1985).
- A leitura é em processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia (Iser, 1987).

- Ler é uma actividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito (Solé, 1989).
- A leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interacção de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto (Tébar, 1996).
- Ler é compreender (Thorndike, 1917)

Viana e Teixeira (2002), apresentam também algumas definições do acto de ler, propostas por alguns autores.

Para estes autores ler é associar símbolos gráficos a símbolos do discurso. Segundo Lerroy-Boussion (1968; 3-4) «ler é reconstruir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem».

Bloomfield in Harris & Hodges (1983: 264) «a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual».

Os estudos de Carroll (1964), referem que ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas, numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas. Também Mezeixe e VistorKy (1971) estão próximos desta óptica: para eles, ler é reconhecer os signos escritos, fazendo-os corresponder a palavras com sentido (Estudos referidos por Maria de Fátima Cid Galveias em Ensinar e Aprender a ler no 1º Ciclo do Ensino Básico).

Numa posição mais próxima da abordagem linguística aparecem nos as definições de Mialaret (1966) e de Bonboir (1970) referidas por Mónica Garcia Barros (2010).

Mialaret (1966:3) apresenta uma definição completa: «saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético».

Bonboir (1970:33) acrescenta que «é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita».

Para Maria da Graça Castro Pinto: «...a leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração; ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar, no leitor, as potencialidades do material impresso, i. e., o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita.» PINTO (1998:99) citado por Cristina Manuela Sá, in *Formação de Professores cadernos didácticos Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*.

Como pudemos verificar, existem inúmeras definições de leitura: definir leitura é algo difícil, pois o seu conceito está dependente da forma como a encaramos, como a ensinamos, como a aprendemos e como a utilizamos. Contudo, as inúmeras definições têm dois elementos comuns: ler é descodificar e o objectivo final da leitura é a extracção de significado.

Assim, devemos entender o acto de ler tendo em conta os objectivos do acto pedagógico: numa primeira fase, decifrar; numa segunda, paralela a esta, atribuir significado àquilo que é lido e, numa última fase reflectir sobre o que foi lido fazer inferências. Em suma, dar sentido ao que lemos.

Pelo que foi exposto, podemos verificar que ler envolve três variáveis: o leitor, o texto e o contexto, sendo que este último integra os conhecimentos, as experiências e as competências anteriores do sujeito, o seu meio sociocultural e o contexto físico no qual se efectua a leitura. Independentemente da maneira como vemos, sentimos e utilizamos a leitura, temos que reconhecer a sua importância pelo que deveremos dar-lhe um lugar de destaque.

Anteriormente, a leitura era concebida como uma actividade passiva, limitava-se à decifração do código, sendo os aspectos linguísticos menosprezados. Hoje, depois dos inúmeros estudos a que tivemos acesso podemos dizer que esta concepção é demasiado restritiva, pois a leitura é vista como um acto receptivo de carácter puramente linguístico, e a leitura é também interpretação. A complexidade do acto de ler é relatada em Viana e Teixeira (2002) que vão mais longe ao referir a polissemia da palavra ler.

1.2. Processos metodológicos e ensino da leitura

A leitura tem sido o grande centro de interesse de muitos investigadores que, nas últimas décadas, têm investigado, tentando transmitir-nos os mecanismos que lhe são inerentes bem como a ordem em que estes acontecem.

São inúmeros os estudos que encontramos sobre leitura, principalmente nas últimas décadas, um dos primeiros data de 1979, quando Emile Javal publicou o seu primeiro artigo sobre o movimento dos olhos durante a leitura. A partir daí, muitos são os que se preocupam com a leitura, desde a fixação dos olhos até à compreensão do texto.

O acto de ler envolve linguagem, memória, pensamento, inteligência e percepção que vão desencadear operações que promovem a compreensão da linguagem, pelo que ler é algo de muito complexo; por isso são vários os autores que se debruçaram sobre estas teorias.

A iniciação à leitura é uma tarefa difícil e morosa que todos nós, enquanto professores, devemos gerir conscientemente. Dado que queremos que este processo de ensino/aprendizagem seja eficaz, é prioritário o conhecimento dos diferentes modelos/métodos de iniciação à leitura, dos processos cognitivos e linguísticos que lhes estão subjacentes e das metodologias de ensino próprias dos mesmos.

Anteriormente, entendia-se a leitura como uma operação perceptiva, pelo que, para a sua aprendizagem, eram necessários determinados pré-requisitos. Os modelos que preconizam esta teoria foram duramente criticados, quer pelas considerações feitas sobre as aptidões necessárias para a aprendizagem da leitura sem caracterizar o acto de ler, quer por centrarem o acto de ler no desenvolvimento das capacidades perceptivas.

A partir dos anos 70, começam a surgir muitas investigações relativas à psicologia da leitura (Goodman, 1976; Gough, 1980; LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Rumelhart, 1975; Smith, 2003; Stanovich, Cunningham, & Feeman, 1984), que incidiram o seu estudo na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no acto de ler, tentando sempre explicar a forma em como é captada a informação impressa e transformada em conhecimento (Martins & Niza, 1998; Viana, 2002).

Assim, aparecem os modelos de leitura, que em relação com as diferentes correntes teóricas, nos transmitem diferentes concepções da leitura. Debruçar-nos-emos sobre os

três modelos básicos de leitura a nível da cognição, o modelo ascendente (*bottom-up*) defendido por Gough (1972,1985), que privilegia as palavras e expressões do texto; o modelo descendente (*top-down*) defendido por Goodman (1976,1985,1988), que processa a leitura global por “adivinhação” e que promove o conhecimento prévio do leitor e o modelo interactivo defendido por Rumelhart (1977, 1985), que processa os dois subprocessos leitura (*bottom-up e top-down*) simultaneamente ou alternadamente.

1.2.1- Modelos Ascendentes

A tipologia que iremos abordar, distingue três tipos de modelos teóricos de leitura: os modelos ascendentes ou de baixo para cima, (*bottom-up*), os modelos descendentes, de cima para baixo (*top-down*) e os interactivos.

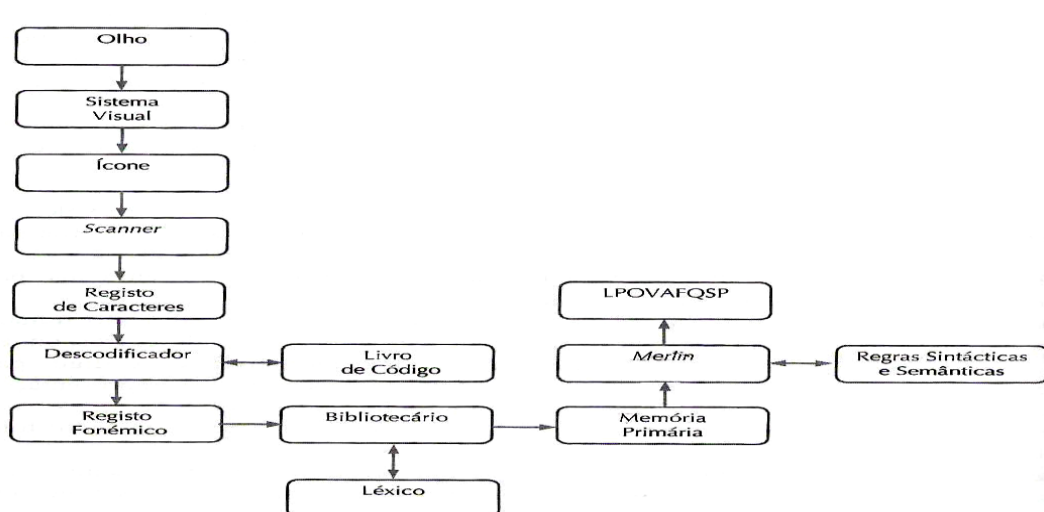
Os modelos Ascendentes (*bottom-up*) concebem o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para outro, de acordo com um sistema de adição e recodificação (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998) in Victor Cruz (2007: 83).

Partem da identificação das letras/grafemas que formam as sílabas, que originam as palavras e que irão formar as frases. Os métodos que correspondem a estes modelos são fónicos ou sintéticos (o ensino da leitura é feito através da correlação entre os sons e as letras que os representam). A leitura é orientada pelos dados, pelo texto; assim, o papel do leitor é o de mero decodificador, pois o contexto não intervém. O principal representante deste modelo, segundo (Rebelo, 1993; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998) é Gough, em 1972. A Figura 1 ilustra o modelo por ele criado e que passamos a descrever:

- A leitura inicia-se com a fixação dos olhos nas primeiras 15 a 20 letras, dando origem a uma imagem;
- A imagem é a representação do estímulo visual ou ícone;
- Em seguida, é realizada a reconhecimento das letras da esquerda para a direita;
- As letras reconhecidas/identificadas passam para o registo de caracteres;

- As letras identificadas são então tratadas por um decodificador que faz a correspondência grafema – fonema;
- Os fonemas são armazenados temporariamente;
- No momento seguinte, dá-se a pesquisa lexical que permite a transformação das representações fonémicas abstractas em palavras;
- Com as diferentes significações fonológicas, sintáticas e semânticas, as palavras são guardadas na memória a curto prazo, até que todas as palavras se organizem em frases;
- Um mecanismo chamado *merlin* apreende a estrutura profunda da sequência de palavras armazenadas na memória de curto prazo e dá sentido à frase;
- Se este mecanismo for bem sucedido, se a compreensão for alcançada, então os resultados são colocados no LPOVAFQSP (lugar para onde vão as frases quando são percebidas);
- No final as regras fonológicas são aplicadas à informação armazenada no LPOVAFQSP, e a palavra é pronunciada em voz alta.

Figura 1 - Modelo ascendente de Gough (Vaz, 1998:39), in Cruz (2007:86)



Este modelo é bastante criticado, nomeadamente por atender unicamente à mediação fonológica para acesso ao léxico, por algumas letras não serem processadas de modo sequencial e por sabermos que o contexto influencia a leitura (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998) in Cruz (2007: 86).

Assim, a teoria de que as estratégias utilizadas na leitura de diferentes tipos de texto variam, não se verifica, lemos diferentes textos sempre da mesma forma, quer seja um texto duma revista social, quer seja um texto científico.

Relativamente à obtenção do significado, através da mediação fonológica, esta posição é incorrecta, pois não é só o som que desempenha um papel de relevo, o acesso visual é imprescindível para a activação do léxico pois, se assim não acontecesse, não podíamos distinguir e compreender as palavras homófonas, e também não poderiam ler os surdos. Uma outra crítica prende-se com o facto de que as letras das palavras serem todas processadas de um modo sequencial, umas a seguir às outras, pois muitas vezes, ao lermos palavras com erros ortográficos, lemos correctamente como se a palavra estivesse bem escrita, o que nos mostra que nem todas as letras são processadas. Outro ponto: se um leitor lê, em média, 300 palavras por minuto, é pouco provável que a leitura feita seja letra a letra e é mais fácil ler uma palavra que uma não palavra. Uma última crítica prende-se com o facto de Gough não considerar o contexto como factor que influencia a leitura, mas existem vários estudos que reconhecem a sua influência a vários níveis. Existem estudos que demonstram que a existência de um contexto prévio com as palavras a ler facilita o reconhecimento das mesmas, que a velocidade de reconhecimento de palavras é superior, quando estas são semanticamente relacionadas.

Para os defensores deste modelo, bom leitor é então aquele que domina perfeitamente o processo de descodificação.

1.2.2- Modelos Descendentes

Neste modelo, ou de cima para baixo (*top-down*), entende-se a leitura como o processo inverso ao do modelo ascendente; neste, parte-se do princípio que ler é compreender, construir significado a partir de algo escrito, o que põe em relevo o papel do leitor. Aqui, o leitor faz uso da informação que possui sobre o tema e o contexto,

para fazer antecipações que depois irá confirmar, é claro, ler é reconhecer de imediato as palavras, por activação da via directa de reconhecimento.

Alguns autores como (e.g., Rebelo, 1993; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998) referem o modelo de Goodman, modelo psicolinguístico, como o verdadeiro representante desta perspectiva. Para Goodman, a leitura é «um jogo de adivinhação psicológica, onde existe o contacto entre a linguagem e o pensamento, sendo o texto o fornecedor das indicações para tal contacto» citado por Cruz, V. (2007: 89). Ainda no entender deste autor, leitura não é então só um processo psicolinguístico; é também um processo transaccional, pois o leitor compreende o texto a partir do que o autor transmite.

Sabendo que a leitura tem como objectivo, a obtenção do significado, compreender, Goodman propõe um modelo de leitura que contempla as fontes de informação a que o leitor vai recorrer: as informações grafo-fonológicas, informação sintáctica e informação semântica, e é com elas que o leitor elabora o sentido do texto que se processa ao longo de ciclos encadeados. Goodman sugere, então, quatro ciclos: um ciclo óptico, quando os nossos olhos fixam o texto; um perceptivo, em que o leitor selecciona os estímulos gráficos mais relevantes; um ciclo sintáctico, em que coloca em prática os conhecimentos que possui a nível da gramática da língua e por último, um ciclo semântico onde se compreende o texto, se obtém o significado.

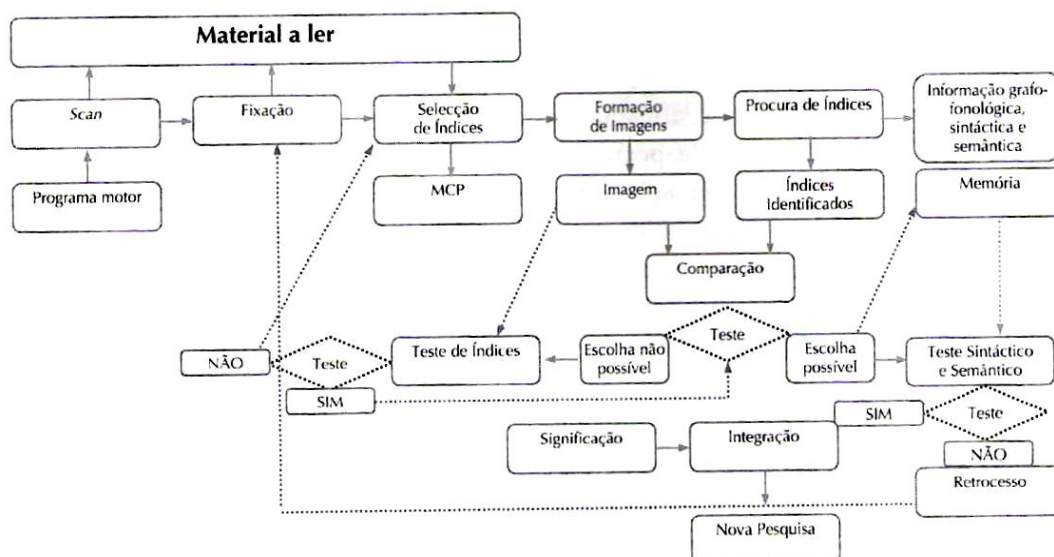
Na obtenção da compreensão, Goodman diz que o leitor utiliza estratégias para tratar a informação, estratégias de selecção; de antecipação; de inferência; de autocontrolo e de autocorreção. O leitor tem de escolher os índices que acha melhores para compreender; de antecipação porque está sempre a tentar descobrir o que se segue; procura fazer inferências para tentar completar; “adivinhar” o que não é explícito e, por fim, o autocontrolo que permite a todo o momento saber se consegue entender o que vai lendo, tentando, assim, corrigir, caso seja necessário. Este modelo é bastante mais avançado, pois atribui ao leitor o principal papel.

O mesmo autor, Goodman, sugere a representação ilustrada na Figura 1.2. que a seguir sistematizamos:

- Os olhos do leitor efectuem os movimentos próprios da orientação da escrita;

- Na sequência dos conhecimentos do material analisado, o leitor faz uma selecção dos índices gráficos presentes no campo visual e guarda-os na memória de curto prazo;
- Estes índices, bem como os de antecipação, dão origem a uma imagem formada pelo que o leitor vê e pelo que espera ver, ficando, também, esta imagem na memória de curto prazo;
- Neste momento, a memória de longo prazo faz uma pesquisa, tentando encontrar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos relacionados com a imagem recolhida, sendo os índices identificados igualmente armazenados na memória de curto prazo;
- Agora, o leitor faz uma predição que, se for bem sucedida, envia para a memória de longo prazo; se não, volta a testar os índices e a imagem perceptiva, reformulando-a;
- Esta predição é testada, tentando assim, verificar as suas aceitabilidades sintáctica e semântica relativamente ao que foi lido;
- Se estiver correcta, este sentido é incluído na memória de longo prazo; caso isto não se verifique, volta atrás e tenta verificar onde falhou para recomeçar.

Figura 1.2 – Modelo descendente de Goodman (Martins, 1996:34) in Cruz (2007:92)



Apesar de ser considerado por Samuels & Kamil (1984, in Vaz, 1998), citado por Cruz (2007:92), este tipo de modelos apresentam aspectos criticados, nomeadamente o modo como se processa a estratégia de selecção; e isto porque existem estudos que provam que, ao lermos, os nossos olhos fixam cerca de 80% das palavras funcionais do texto. Sendo assim, parece exagerado o que estes modelos referem: que o leitor exclui um grande número de palavras que a este lhe parecem irrelevantes para a compreensão.

Outra crítica prende-se com o facto de se valorizar em demasia o contexto e a interpretação inicial, bem como o facto de uma das grandes dificuldades da leitura se prender com a pouca valorização da informação contida no texto. Uma outra crítica que nos parece importante é que estes modelos não se podem aplicar nas fases iniciais da aprendizagem da leitura.

Por fim, a excessiva relevância dada à via visual ou directa, pois como sabemos, quando lemos palavras desconhecidas, recorremos, tanto à correspondência grafema-fonema, via indirecta como às analogias.

1.2.3- Modelos Interactivos

Até agora, falamos em modelos lineares em que a informação é unívoca. Para colmatar as lacunas encontradas nestes modelos, aparecem os modelos interactivos, na tentativa de explicar o processo de leitura. Estes modelos apontam para a utilização simultânea e em interacção de capacidades de ordem inferior e superior, isto é, uma dinâmica ascendente e descendente. Assim, todas as informações sensorial, sintáctica, semântica e pragmática que intervém na leitura, estão sempre disponíveis para ser usadas ao mesmo tempo. Assim, no processo de leitura estão presentes elementos dos modelos ascendentes: a identificação, o reconhecimento de letras e a sua tradução em sons; e elementos dos modelos descendentes: a compreensão, a formulação de hipóteses e as predições para descobrir o significado do texto.

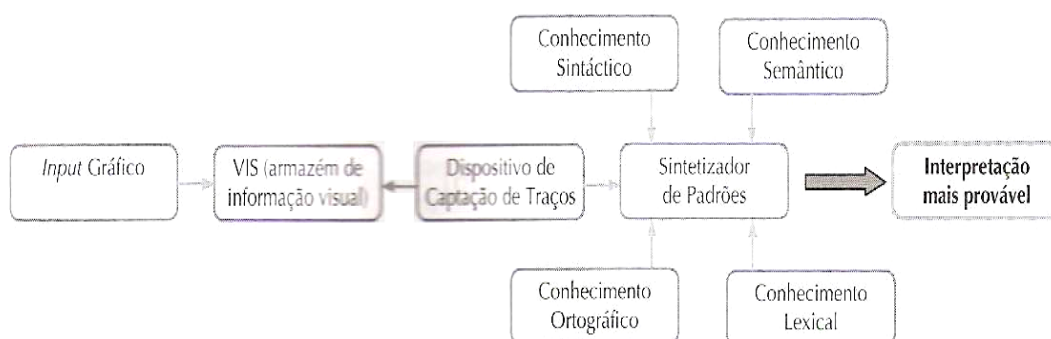
Em suma, estes modelos respondem a todas as necessidades envolvidas na leitura, como são a decifração e a compreensão.

De entre os vários modelos, o de Rumelhart (FIGURA 1.3) é, provavelmente, o mais marcante de entre os modelos interactivos.

Sintetizando, podemos definir como pontos fulcrais do modelo:

- A informação visual é captada e guardada no VIS – *Visual Information Store* (armazém de informação visual);
- Esta informação é analisada e serão recolhidas as características mais relevantes;
- As informações ortográficas, lexicais, sintácticas e semânticas recebidas são utilizadas para formular as hipóteses;
- Estas hipóteses terão que ser validadas e aquelas que se verifiquem correctas e que se coadunem com a informação recebida, serão a interpretação do texto.

Figura 1.3. - Modelo interactivo de Rumelhart (Vaz, 1998, 1998: 49) in Cruz (2007:95)



Segundo Martins & Niza, 1998, referido em Cruz (2007), apesar de ser o mais adequado, não está isento de críticas. Muitas das críticas são relativas à pouca informação sobre a utilização da via fonológica ou indirecta; do uso de estratégias para o reconhecimento de palavras; não informar sobre a influência das fontes de conhecimento ortográfico, lexical, sintáctico e semântico e, por último, por não informar sobre o modo como as estratégias do leitor e as condições de leitura intervêm nessa influência.

Mas, mais importante, parece ser o facto de tendencialmente este modelo só se poder aplicar aos bons leitores. É para superar esta lacuna que foram desenvolvidos os chamados modelos interactivos compensatórios.

1.2.4- Modelos Interactivos Compensatórios

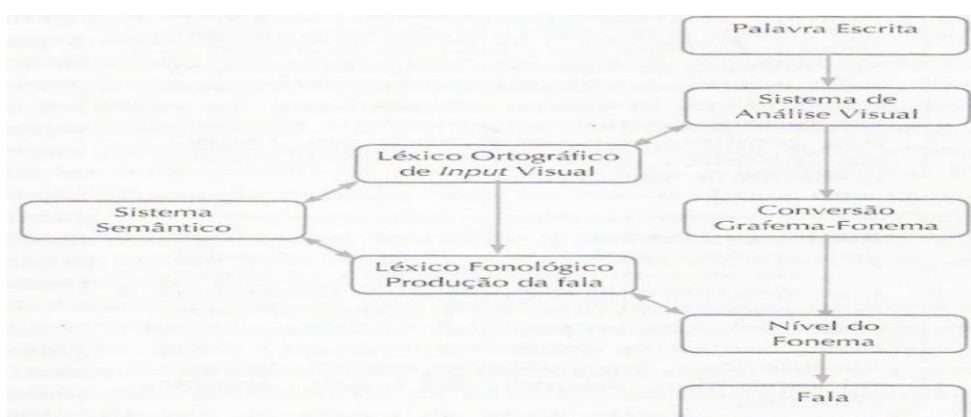
Estes modelos recebem esta denominação pelo facto de todos os níveis poderem comunicar uns com os outros e uns poderem colmatar as deficiências dos outros. O leitor escolhe a estratégia de leitura que melhor se adequa ao texto em questão (Martins, 1996), citado por Cruz (2007).

Exemplificando: um leitor que domine pouco o tema do texto, utilizará estratégias ascendentes de leitura. Se se tratar de um leitor com dificuldade de reconhecimento de palavras, pode usar estratégias descendentes, baseadas no contexto sintáctico e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema.

De acordo com estes modelos, um leitor, ao ler uma palavra, pode activar uma via visual ou de acesso directo ao significado, se a palavra for familiar graficamente ou activar uma via indirecta ou fonológica, se a palavra não for familiar.

Um dos modelos mais recentes e mais conhecidos é o proposto por Ellis em 1989 (Ellis & Young, 1997) Cruz (2007), FIGURA 1.4

Figura 1.4 – Modelo funcional simples dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento, compreensão e leitura de palavras (adaptado de Ellis & Young, 1997), in Cruz (2007:97)



O sistema de análise visual, tem a função de identificar as letras das palavras, codificar cada letra tendo em conta a sua posição na palavra e agrupar perceptivamente as letras. O léxico de *input* visual permite-nos saber se uma palavra já foi vista, mas

caso a queiramos perceber tem de se activar o sistema semântico e caso se tenha que ler a palavra, isto é, pronunciar tem de se activar a sua forma falada, no léxico de produção da fala.

Como diz Sim-Sim (1995), citada por Cruz (2007: 100) no processo de leitura pode-se referir sempre dois produtos, são eles: reconhecimento global de palavras, a que corresponde o adivinhar pelo contexto e procurar dentro de nós o vocabulário visual, e/ou a correspondência letra som, isto quer dizer que acesso directo ou léxico e a correspondência letra som acesso fonológico que se processa pela análise de segmentos silábicos e fonémicos.

1.3. Metodologia e aprendizagem da leitura: desenvolvimento das competências literácitas e literárias.

“A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”

Sim-Sim (2002:9)

O ensino/aprendizagem da Língua Materna tem preocupado professores, pais e responsáveis pela educação em todos os níveis de ensino, devido à grande responsabilidade que lhe está associada enquanto promotora do desenvolvimento da literacia. Nestes últimos anos, este tema tem sido alvo de um interesse acrescido. A OCDE define a literacia como “a capacidade de compreender e usar informação escrita nas actividades do quotidiano, em casa, no trabalho, na sociedade, a habilidade de desenvolver conhecimentos e atingir objectivos.” (in Sanches, 2000: 24) in Sá (2004). Num artigo de Maria da Graça Pinto onde define literacia vai um pouco mais longe, dizendo que a formação que cada um tem desde que não seja usada, praticada, deixa de se considerar uma competência efectiva.

O Estudo nacional sobre a *literacia* levado a cabo por Ana Benavente e a sua equipa (cf. BENAVENTE, ROSA, COSTA et al, 1996) revelou-nos graves problemas em

relação à leitura e à compreensão escrita, demonstrando que há um trabalho que necessita ser feito urgentemente.

É consensual que esta competência é essencial à vida na sociedade dos nossos dias. Hoje em dia, todos temos que desenvolver competências que nos permitam aceder ao conhecimento e ao conhecimento acede-se através da leitura nas suas diferentes formas, assim que, se queremos ser cidadãos informados teremos que ler. A leitura não é mera decifração, ela deve ser uma leitura-compreensão.

Os dados deste estudo fizeram repensar o ensino/aprendizagem da língua. Assim, deve definir-se de início e com clareza o que é a leitura e quais as necessidades da sociedade actual nesta área.

Sendo os professores do 1º ciclo os responsáveis pela iniciação e aprofundamento desta competência, têm que, independentemente do método utilizado, considerar dois aspectos: a leitura fonético-motora e a leitura do pensamento. Assim, ler é decifrar palavras num texto, identificar palavras, situá-las no contexto e atribuir-lhes um sentido num contexto específico. Ler é ainda compreender, extrair sentido do que lemos e interligar os conhecimentos que possuímos sobre o tema.

De acordo com os estudos do psicólogo americano Walter Kintsch e do linguista holandês Teun A. Van Dijk centrados na compreensão de textos, este processo encontra-se dividido em cinco fases. Numa primeira fase, temos a análise perceptiva do texto, que diz respeito à identificação do código visual (grafemas), seguindo-se a compreensão e posteriormente a identificação das palavras, feita através do recurso ao léxico da língua, armazenado na memória de longo prazo; numa segunda fase, a análise sintáctica do discurso, que nos dá a estrutura linguística, expressa sob a forma de frases, e que exige o recurso aos conhecimentos de gramática da língua, também estes armazenados na memória de longo prazo; na terceira fase, a análise semântica do discurso que dá acesso ao conteúdo conceptual e proposicional (os conceitos tratados e às ideias expressas) e que necessita o recorrer à memória semântica e ao conhecimento do mundo (conhecimento que o leitor possui do mundo, as suas vivências) elementos que também se encontram armazenados na memória de longo prazo; na quarta fase, a análise pragmática, permite determinar o tema e requer a intervenção de outros elementos que o leitor vai buscar à memória de longo prazo, e elementos directamente ligados àquela situação de comunicação; na quinta e última fase, a análise funcional do

discurso que permite determinar as finalidades e agir em conformidade. Estas fases na prática desenvolvem-se de forma interactiva, misturam-se.

Pelo que foi descrito podemos então compreender que o processo de leitura relaciona entre si leitor, texto e contexto.

Goodman (1976) citado por (Andrade, Araújo e Sá, 1995: 1-2) indica estratégias às quais recorreremos quando lemos e queremos compreender um texto escrito:

- Estratégias de reconhecimento (procura de palavras-chave, de estruturas, de relações lógicas, de tipos de texto...);
- Estratégias de iniciação, que ocorrem quando o leitor se apoia em elementos identificados a personagem, o espaço, o contexto, certos termos,...e procura relacioná-los com os outros;
- Estratégias de previsão, que permitem ao leitor fazer antecipações relativamente às estruturas de linguagem e conceptuais do texto a partir dos índices mais significativos e em função dos seus objectivos de leitura;
- Estratégias de confirmação, quando o leitor procura verificar a validade das hipóteses ou das previsões anteriores, no âmbito dos limites impostos pela gramática e pela lógica da coerência, o que implica uma interacção frequente entre as hipóteses e os dados;
- Estratégias de correcção, que permitem recuperar, tratar e reorganizar outras informações e outras hipóteses alternativas;
- Estratégias de integração, através dos quais o leitor relaciona o que lê com os objectivos da sua leitura, com o que espera descobrir e com o que já sabe, para construir sentido e o integrar nos seus esquemas conceptuais.

Seja em que nível de ensino for o ensino/aprendizagem da leitura e a abordagem da compreensão escrita, precisam atender a estas estratégias.

Ler requer esforço, sistematização e disciplina. Segundo Manguel (1998) referido por Azevedo (2007:3) “ ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que

adquirimos através de métodos incertos”. Uma outra visão é-nos dada por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27):

“ A leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra – som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito.”

Mangel (1998) citado por Azevedo (2007:4) refere o grande papel que cabe ao leitor, dizendo:

“Seja qual for a forma como os leitores lêem o resultado é que o texto e leitor se tornam um só. O mundo que o texto é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo. Assim se cria uma metáfora circular. Nós somos aquilo que lemos. O texto e o leitor entrelaçam-se...[...] é por isso que nenhuma leitura pode ser infinita[...] não apreendo meramente as letras, os espaços em branco, apreendo em primeiro lugar o sistema de uma maneira aparentemente errática [...] e impregno esse texto com algo – emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimentos, alma – que depende de quem sou e de como me tornei quem sou”.

(Azevedo, 2007:4)

Ao ler um texto, o leitor utiliza as suas estruturas cognitivas, linguísticas culturais e afectivas..., respeitando sempre os limites impostos pelo senso comum e pelas convenções gramaticais. A leitura não é só decodificação. O texto exige do leitor uma interacção permanente, um papel activo. À medida que se vai lendo vão-se fazendo ligações aos conhecimentos anteriores e relacionando estes com os novos que a leitura lhe proporciona.

Temos de fazer de todos os nossos alunos leitores e, para isso, devemos atender às principais seis condições motivadoras da leitura propostas por Clary (1991), citado por Azevedo (2007), que são: o material de leitura deve ser acessível; os locais de leitura devem ser agradáveis, isto é locais claros, limpos bem decorados; a escola deve dispor de tempo livre para que os alunos possam ler e por último devem ouvir leituras feitas por leitores expressivos.

Das inúmeras investigações sobre aprendizagem da leitura, concluímos que ensinar e pôr os nossos alunos a ler é algo difícil e moroso. Contudo há aspectos-chave para o sucesso na leitura como a primeira fase da aprendizagem (dois primeiros anos de escolaridade) em que os alunos aprendem a ler e lêem para aprender, a aprendizagem deve incidir sobre as técnicas de decodificação das representações gráficas, numa

segunda fase a grande ênfase é dada à extracção de significado do material escrito. Sendo a língua portuguesa uma língua de sistema alfabético, temos acesso à compreensão quando automatizamos o processo de decodificação. O reconhecimento de palavras assenta no processo fonológico e no ortográfico, sendo o fonológico a “habilidade de usar o conhecimento das correspondências letra-som para identificar palavras não familiares (Pinheiro, 2005:22), citado por Azevedo (2007), e a aquisição desta habilidade é uma condição necessária para o desenvolvimento da leitura. A componente ortográfica, assenta no processamento visual de padrões ou representações ortográficas, que vai permitir a identificação de palavras e o aumento do léxico. Os estudos nesta área vieram demonstrar que a leitura fluente é essencial para que os alunos entendam o que lêem, o ler faz aumentar o vocabulário, a leitura feita pelo professor faz aumentar a compreensão oral, e a exemplificação de estratégias de compreensão, a partir de processos cognitivos, contribui para melhorar a compreensão na leitura. Só trabalhando insistentemente nestes moldes e num ambiente favorável à leitura, que promova a leitura, o seu questionamento e discussão podemos ter verdadeiros leitores, leitores que leiam voluntariamente que “amem” os livros.

Este processo não se inicia com a entrada na escola, começa desde que a criança nasce. Estas experiências é que vão determinar o desenvolvimento da literacia. “Por literacia entendemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” Azevedo (2007:19)

As experiências que as crianças vivem nos primeiros anos de vida, mais ou menos até aos oito anos, vão determinar o desenvolvimento da literacia. Para lá das aprendizagens feitas para reconhecimento dos sons da língua e dos símbolos a eles associados, as crianças necessitam conhecer as regras e convenções que regem a escrita. Se queremos que os nossos alunos possuam competências literácitas, teremos que desenvolver eficientemente a linguagem oral, nomeadamente o conhecimento fonológico da língua escrita, os princípios da linguagem escrita e a motivação para a leitura como nos diz Burns e tal. 1999 in Azevedo (2007).

Em suma, a literacia é um processo em permanente actualização e que se deve iniciar o mais cedo possível e em contexto familiar.

O significado de ler hoje é muito mais abrangente que em anos passados, hoje só temos leitores se estes mesmos desenvolverem comportamentos leitores, como diz Chauveau (1993), referido por Azevedo (2007), ler deve ser até morrer. Mais ainda só poderemos fazer dos nossos alunos leitores se nós próprios o formos.

CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA EM CONTEXTO EDUCATIVO.

2.1. Orientação estratégica e promoção da leitura: o processo de definição de projectos individuais de leitura

A leitura é um acto cognitivo, ou seja, está intimamente ligado à Compreensão, assim é importante que as crianças nos primeiros anos de escolaridade adquiram uma leitura fluente. Contudo, essa aquisição deve ser feita através de um conjunto de práticas capazes de desenvolver a compreensão e o gosto pela leitura.

A grande diferença entre o que é ler hoje e o que era ler em anos passados é isso mesmo: o papel que o leitor assume na compreensão. Antes, o sentido estava no texto e o leitor tinha que o encontrar, hoje o leitor cria o sentido do texto, servindo-se do texto e dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura. Então, ler é compreender o texto e aprender a ler é desenvolver as competências para entender os diferentes tipos de texto. Ler envolve o texto e o leitor, o leitor apropria-se do texto, dando-lhe um significado de acordo com as suas vivências e a sua maneira de ser, que por vezes é muito diferente do que o autor havia imaginado.

A leitura está dependente da situação, não é o mesmo ler um livro sentado no sofá, que ler um livro em contexto de sala de aula, bem como ler um poema não é o mesmo que ler uma receita de culinária, ou um manual de um qualquer electrodoméstico.

Para que os nossos alunos tenham projectos individuais de leitura são necessárias muitas actividades de leitura orientada, é necessária a competência de leitura, que não é só a descodificação do texto, é necessária a compreensão e para que esta se alcance é necessária uma prática constante em sala de aula.

O treino da leitura não deve ser exclusivo do tempo livre ou de casa pois, caso o seja nunca se alcançam os objectivos que desejamos. A leitura implica um desenvolvimento gradual e como tal só se chega aos patamares superiores passando pelos inferiores e está referido em estudos que as competências básicas ou se adquirem precocemente, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se vão acumulando, multiplicando e transformando em obstáculos muito difíceis de ultrapassar.

Os projectos individuais de leitura devem abarcar múltiplos percursos e devem iniciar-se o mais cedo possível, se possível em casa e consolidar-se na escola. Apesar de a família ter uma importância fundamental é à escola que cabe o papel principal e é ela tal como diz Sim-Sim (2001) que pode e deve contribuir para anular e esbater a desigualdade de recursos com que os alunos se, apresentam no início da escolaridade. A escola joga aqui um papel de suma importância nomeadamente no que respeita à leitura, apesar de alguns dos alunos que iniciam a escolaridade já terem construído um projecto pessoal de leitor. Muitos deles vêm de famílias em que o livro bem como outros suportes de escrita são elementos do dia a dia da família. Isto leva a criança a tornar-se mais receptiva e ao livro e à aprendizagem Santos (2000). Outro aspecto a ter em conta é a familiaridade que estas têm com a audição de histórias, actividade que muitos autores consideram importantíssima no despertar do gosto pela leitura. Para terminar, não podemos deixar de referir a frequência com que estas crianças entram em livrarias, bibliotecas, e em outros locais onde podem manusear e conversar sobre os mesmos.

É necessário que as famílias saibam o papel que jogam no envolvimento dos projectos escolares.

2.2. A leitura na sala de aula: Estratégias de desenvolvimento

O ensino da leitura, como sabemos, é tarefa da escola e de todas as tarefas que lhe estão destinadas esta é a mais difícil e demorada, os quatro anos em que o aluno se encontra nas nossas escolas do 1º ciclo não são suficientes, nos anos posteriores terá que continuar o seu aperfeiçoamento bem como na vida prática, em suma é uma tarefa inacabada.

Sendo a leitura um instrumento transversal ao currículo, o processo de ensino-aprendizagem terá que a transformar numa actividade diária, quer dentro quer fora da sala de aula. Mas mais do que nunca o que todos esperam que aconteça é que se criem leitores que leiam por prazer e não por dever, levando assim a um aumento de leitores. Sabendo que existe uma forte relação entre leitura e literacia, a escola tem de fomentar a educação leitora, proporcionando a todos o acesso a uma literatura de qualidade, pois será uma forma de esbater as diferenças socioeconómicas e culturais das famílias, bem

como os hábitos de leitura das mesmas. Existem muitos tipos de leitura, sendo muito complicado falar neles quando nos referimos aos nossos alunos.

Na escola, a leitura apresenta-se como uma actividade obrigatória que tem que ser aceite e realizada por todos. Aqui, lê-se para ser avaliado e é um acto obrigatório, não é voluntário. Assim sendo, a leitura não é um desejo, um gosto, uma fonte de prazer, mas sim uma obrigação, pelo que dificilmente se poderá apresentar como fruição e fonte de liberdade, de modo a constituir, ela própria, um "prémio" para aquele que lê e contribuir para despertar nele o desejo de ler. Esta situação dá-nos a primeira dimensão da relação que existe entre leitura e escola.

Não aprendemos a ler de forma homogénea nem espontânea, desde que se inicia a aprendizagem da leitura até à leitura competente, passa-se por fases. Chall (1996), citado por Azevedo (2007:46), refere seis fases de desenvolvimento da leitura. Uma fase zero em que a criança desenvolve comportamentos emergentes de leitor (a criança gosta que lhe leiam histórias, gosta de ver e comentar um livro com o adulto que lho lê, interessa-se por quem lê e quem escreve, é um observador atento e, finalmente, revela interesse e gosto pela aprendizagem. Nas fases um e dois começa a “ aprender a ler” adquire o princípio alfabético e começa a ler pequenos textos. Da fase três à cinco dá-se o “ler para aprender”, aqui as crianças já contactam com textos variados, começam a utilizar os textos para aprender outras matérias. Nesta período são importantes as estratégias que visam o aumento do léxico, a mobilização dos conhecimentos prévios e o conhecimento das estruturas dos textos trabalhados. Nas fases quatro e cinco a criança já domina o conhecimento de vários pontos de vista e constrói conhecimento abstracto. Na fase seis faz a síntese, criticamente, do trabalho de outros e é capaz de construir conhecimento a partir desse trabalho. Assim, numa primeira etapa, a correspondente ao 1º ciclo, os alunos terão que ter estabilizado o processo de descodificação e seguidamente o importante é o aprender a ler para extrair informação que terá que ser também objecto de ensino explícito e se prolongará pelos ciclo seguintes. Como ler é compreender, dever-se-ão implementar estratégias que facilitem a compreensão. Assim, antes de iniciar qualquer leitura dever-se-ão activar os conhecimentos prévios sobre o assunto da leitura, antecipar conteúdos através da formulação de hipóteses e durante a leitura confirmar ou não as antecipações feitas, ligar o conteúdo do texto a representações prévias, seleccionar as ideias importantes e sumariar. Após a leitura ter-

se-ão que confirmar as hipóteses formuladas na antecipação, resumir o texto e esclarecer as dúvidas surgidas.

Segundo Piaget (1932), o conhecimento constrói-se pela interacção entre os conhecimentos que possuímos e os novos conhecimentos. Para isso é importante sempre activar esses conhecimentos antes de se iniciar a leitura, partir do que conhecemos para compreender o que é novo.

Ler é antecipar sentidos e, podemos antecipar a partir do título, das imagens, da capa, das personagens... Segundo Vigotsky (1978) é importante deixar os alunos expressarem-se e à medida que a leitura se vai realizando ir confirmando ou não as hipóteses formuladas e incentivar os alunos a antecipar sobre o que se seguirá, pois ao ler é importante que se vá memorizando a informação mais importante e se vá resumindo, pois esses resumos ajudam a perceber e também a antecipar o que se segue. Uma boa estratégia para compreender é ir realizando pausas e fazendo súmulas do que foi lido, começando pelo parágrafo.

Tomar consciência de que os hábitos e práticas de leitura são fracos e assumir que *"ler é importante"*, *"ler é viver"*,... é importante para que possamos introduzir alterações na aula de Língua Materna. Contudo, não podemos esquecer que por muito que obriguemos os nossos alunos a ler, a leitura é uma decisão pessoal, livremente tomada por cada um. Não podemos nem devemos esquecer que relativamente à leitura a escola tem uma grande responsabilidade com aqueles alunos que apresentam dificuldades na construção do projecto "ser literatte". É responsabilidade da escola o desenvolvimento da competência leitora, garantindo que os alunos saibam ler e compreendam o que lêem.

2.2.1. A prática da leitura orientada

É sabido, por todos aqueles que trabalham com livros, que a estratégia mais eficaz para motivar os alunos para a leitura é a leitura integral de obras em sala de aula. Quando pensamos na realização de uma determinada leitura orientada temos três questões a equacionar: quando ler? O que ler? Como ler?

Primeiro que tudo, agendar uma aula semanal ao longo do período, prever a hora e o tempo em que esta actividade se vai realizar. Ler o quê ? Claro que esta escolha terá que

ser negociada entre professor e alunos, tendo em conta a idade, o desenvolvimento, os interesses e as leituras anteriores. Como o vamos fazer? Será o professor a ler para os alunos; será uma leitura silenciosa; serão os alunos bons leitores a ler. Teremos que atender a todas estas questões bem como à forma como a mesma se executará.

A estratégia essencial do PNL (Plano Nacional de Leitura), em execução desde 2006/07, tem a ver com a estimulação das escolas na inserção da leitura e o prazer de ler no centro do seu projecto educativo e das suas actividades, seguindo um conjunto de linhas orientadoras (Projecto Ler mais, pág. 3). Vai mais longe ao dizer “Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada; a aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula; ”(PNL, princípios, 2º e 3º). Os professores tem mesmo orientações para realizar 1 hora diária (pré-escolar e 1º ciclo) de leitura orientada, com o objectivo de fomentar a leitura e criar hábitos de leitura. O programa disponibilizou aos professores listas de obras organizadas de forma a que a leitura se desenvolva de um modo crescente de complexidade. Estas práticas exigem a mediação do professor e visam exercitar os alunos na interpretação de textos e permitindo interacções criativas com os textos, contribuindo, também, para aprofundar o prazer de ler.

Este mesmo programa é claro e preciso nas orientações aos professores na brochura “Orientações para Actividades de leitura – Programa - Está na Hora dos livros 1º Ciclo” pág, 2 podemos ler que “ O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil e que para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada”.

2.2.2. A importância da leitura em voz alta

Um grande número de professores entende, aprecia e realiza leituras em voz alta para os seus alunos. Este tipo de leitura funciona como modelo para os alunos, pois, segundo Barrios (1991), referido por Belo e Sá (2005), “ na leitura expressiva, devido à sua vertente de linguagem oral, a imitação assume um papel decisivo”. Gonçalves (1973: 254) esclarece um pouco mais ao dizer “ quase todos os requisitos de uma boa leitura, o

ritmo, a clareza, a modulação da voz, a ênfase, a emotividade – se adquirem pelo ouvido e não pela vista”.

Este tipo de leitura promove atitudes positivas relativamente à leitura e favorece o desenvolvimento da literacia, pois proporciona aos alunos o contacto com estruturas textuais, a partilha da linguagem dos livros e do seu vocabulário. A leitura em voz alta é de extrema importância nos primeiros anos de escolaridade, pois estes alunos estão a aprender a ler e ainda não são capazes de “disfrutar” dos livros que possuem vocabulário mais rebuscado. Está demonstrado que a leitura de livros contribui para o aumento do capital lexical, factor decisivo para o sucesso académico.

Num estudo de Sénéchal e Cornell (1993), os alunos que ouviram ler um livro de histórias com palavras novas, e foram capazes de identificar o seu significado depois da leitura do livro revelam, tendencialmente, melhores desempenhos ao nível da aprendizagem. Leituras repetidas do mesmo livro mostram-se facilitadoras do desenvolvimento do vocabulário, os alunos identificaram com maior facilidade o significado das palavras novas e foram capazes de as utilizar de modo próprio.

Beck e McKeewn (2001) resumiram a pesquisa sobre a participação activa dos alunos nas leituras em voz alta e identificaram várias práticas que são eficazes no desenvolvimento linguístico. Estas práticas incluem:

- Discussão das principais ideias do texto (os professores devem promover um diálogo que apoie a compreensão das ideias principais do texto em vez de se prender com pormenores)
- Dialogar sobre as ideias à medida que vão aparecendo (falar dessas ideias no final da leitura é menos eficaz do que favorecer a sua discussão à medida que aparecem no livro)
- Fornecer aos alunos oportunidades de reflexão e de participação em discussões (os professores devem encorajar os alunos a reflectir sobre as ideias e a “responder” ao livro de forma analítica em vez de aceitar respostas rápidas e pouco pensadas).

Embora tenha havido pouca investigação sobre o aprender com a leitura em voz alta, os investigadores asseguram que esta leitura é muito importante, porque o professor pode ser em muitas circunstâncias o único modelo de leitura fluente e de boa entoação.

Estudar o vocabulário novo que aparece nas leituras potencia o crescimento vocabular. Esperamos que todos leiam em voz alta nas suas salas de aula e o façam frequentemente de forma entusiasta e conduza os seus alunos em discussões com sentido sobre essas leituras.

Como promover o alargamento vocabular através da leitura?

Estratégias e considerações para a leitura em voz alta

1- Dialogar sobre o conteúdo da leitura foi desenvolvido por Beck e McKeewn (2001) como uma abordagem à leitura em voz alta que apoia o desenvolvimento linguístico e a compreensão dos alunos. À medida que o professor lê e faz perguntas de resposta livre que impliquem a discussão das ideias do texto. Estas questões incidem em informações importantes e são feitas para promover o uso extensivo da linguagem (O que é que se está a passar? O que sabemos agora? O que vocês acham?) são tudo perguntas que promovem o pensamento dos alunos sobre as ideias do texto e levam a que as respostas dadas sejam mais elaboradas.

Questões sobre o seguimento do livro e da sua leitura são necessárias, especialmente quando esta estratégia é utilizada pela primeira vez. As perguntas do tipo o que significa isto? São questões de seguimento eficazes tal como a repetição e a reformulação do que os alunos dizem pode também aumentar a qualidade do diálogo e da reflexão sobre a leitura. De acordo com Beck e McKeewn (2001), as questões que “convidam” os alunos a partilhar conhecimentos de base devem ser limitadas dado que frequentemente os alunos partilham histórias pessoais que desviam a sua atenção da língua e das ideias do texto. Estes afirmam que muitas vezes os alunos se baseiam nas ilustrações para obter informação sobre o texto e como resultado prestam menos atenção à linguagem utilizada. Como um dos objectivos da leitura em voz alta é expor os alunos à riqueza linguística de um texto escrito para os fazer construir significados de linguagem descontextualizada, mostrando ilustrações antes de os alunos terem hipótese de pensar e falar sobre as ideias transmitidas pelas palavras pode ser contraproducente. Excepto nos casos em que o professor pense que o conhecimento de uma palavra é necessário para a compreensão, a discussão das palavras do livro ocorre depois da leitura. Isto permite, através do livro e da leitura, promover um contexto rico para a aprendizagem vocabular. O professor explica o significado de uma palavra nova, pede aos alunos para a dizerem, lembra os alunos a forma como esta foi utilizada no texto e pede-lhes que a utilizem

noutro contexto. Para lá de tudo isto, os alunos são encorajados a utilizar a palavra “para além deste tempo”. O professor pode colocar as palavras novas no quadro e os alunos podem juntar as várias utilizações da mesma.

2- Leitura repetida - Muitos de nós hesitamos em ler um livro em voz alta mais do que uma vez, apesar dos alunos o solicitarem, contudo, a investigação sugere que a leitura repetida é uma prática eficaz pois fornece aos alunos maior familiaridade com a informação do livro e permite mais atenção às particularidades da língua. Para os alunos a leitura repetida acompanhada de gestos e figuras pode contribuir para a aquisição linguística.

3- Considerar o nível textual e assegurar a variedade

Todos os tipos de texto são fontes de palavras novas mais do que a linguagem oral. Os alunos aprendem mais palavras novas e com mais eficácia através de textos nem muito fáceis nem muito difíceis. Quando seleccionam livros para ler em voz alta aos seus alunos os professores devem ter em atenção o seu nível. Partilhar livros que se encontram acima do que os alunos conseguem ler ou interagir por eles próprios é essencial se o objectivo for promover o alargamento vocabular. Os alunos não vão poder aprender novas palavras se os livros que lêem só contêm palavras que fazem parte do seu vocabulário activo. Do mesmo modo, livros com muitas palavras que estão para lá da capacidade linguística dos alunos podem frustrá-los. Assim, os professores devem ser conscientes na escolha dos livros. É crucial que os professores leiam em voz alta uma grande variedade de tipos de livros: narrativas, poesias, livros informativos, biografias e outros. Recentemente os livros informativos têm sido bastante enfatizados como uma componente essencial de promoção da literacia. São vários os motivos apontados, destes destacamos a fonte de novas palavras e o valor para a aprendizagem de palavras, porque as palavras utilizadas são muitas vezes a base de conceitos importantes e são por isso centrais para entender o sentido geral do texto. Os significados das palavras são na maior parte das vezes explicados de forma explícita ou implícita em livros informativos. Contrariamente, as palavras descritivas que são típicas da narrativa são normalmente menos essenciais para o sentido geral e por isso muitas vezes relegadas para segundo plano. Os leitores podem “passar por cima delas” e mesmo assim compreender o texto. Para desenvolver o conhecimento das palavras os professores devem assegurar-se de que os seus reportórios de leituras em voz alta

incluam uma grande variedade de tipos de textos, incluindo, claro está, os textos informativos.

Hoje em dia, com os SMS, os jogos de vídeo e os filmes de acção o vocabulário rico quase não existe. Assim, cabe ao professor desenvolver um vocabulário rico e um apreço pela importância das palavras bem escolhidas, disponibilizando-lhes boa literatura (clássicos da literatura infantil, autores contemporâneos,...) pois são uma boa forma de mostrar aos alunos como as palavras certas podem fazer, com que os livros nos transmitam alegria ao serem lidos e ouvidos. Exemplificando, (...”Assim lhe haviam falado pai e mãe e, porque era briosa e de boa memória, a raposeta, não obstante o jejum, as fadigas e as saudades, tinha vergonha de voltar à cova natal”... Aquilino Ribeiro, *O romance da raposa*)

Inúmeros “best sellers” estão repletos de linguagem rica. Se queremos que os nossos alunos utilizem vocabulário rico e diversificado teremos que guiá-los/orientá-los, e uma boa forma de o fazer é através da leitura. O professor deverá conhecer bem os seus alunos e os seus interesses, para a partir daí seleccionar os livros que vai levar para a sala de aula.

Hefflin and Barks Dale (2001) referiram que as ligações pessoais com a literatura e as atitudes positivas em relação à leitura são potenciadas quando os alunos se reconhecem a eles próprios nos livros.

Uma boa leitura em voz alta é uma tarefa difícil, contudo pode não o ser tanto, se primeiro se realizar uma leitura silenciosa. Uma leitura correcta em voz alta depende da correcta utilização dos sinais de pontuação, pelo que é de extrema importância que os alunos os conheçam bem como o seu valor. No caso específico da Língua Portuguesa, nas frases interrogativas, o leitor terá mais dificuldades, pois esta não é indicada no início da frase como acontece no castelhano, mas só no final. Temos ainda a respiração, o aluno deverá ler na expiração do fôlego, só depois de terminada a inspiração, nunca devendo estar “ sem fôlego” como refere Jean (2000) *ibidem*.

Em suma, importa que se leia, que pensemos sobre o que nos inspira para que possamos ler, as crianças não são assim tão diferentes de nós. É importante que pensemos sobre as nossas escolhas e práticas de leitura em voz alta e por em prática formas de a enriquecer. Leitura em voz alta e leitura autónoma são duas formas de

expor os nossos alunos à linguagem escrita e uma forma de alargarem o seu capital lexical. Em todas as escolas existem alunos que lêem muito pouco, alunos que lêem muito mas de forma pouco assertiva e alunos que lêem muito e com sensatez. Consideramos uma responsabilidade do professor a de guiar os alunos para os livros que não só enriquecerão o seu conhecimento acerca do mundo mas também potenciam o alargamento do capital lexical, que sabemos hoje, representa do ponto de vista técnico-didático e pedagógico o fundamento do sucesso escolar.

2.2.3. Corpos textual e abrangência tipológico-textual

Nesta altura deste nosso trabalho já se entendeu que assumimos a leitura como algo imprescindível na vida quotidiana. Assim sendo, cada um dos nossos alunos deve estar preparado para ler fluentemente.

No ensino da leitura o professor deverá dar às crianças as ferramentas que estas irão necessitar para ler e compreender o que está escrito. As investigações realizadas, até hoje, revelaram-nos que a eficácia da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos, do contacto frequente com boa literatura e do ensino explícito das palavras, Sim-Sim (2007). O ensino da decifração passa por uma fase que inclui a conversão das letras nos respectivos componentes sonoros. Posteriormente, e através de um processo gradual de contacto frequente com as unidades gráficas, as crianças passam a ter na sua memória um conjunto de unidades ortográficas em ligação com a respectiva tradução sonora, o que lhes irá permitir o reconhecimento automático de palavras. Os progressos feitos nas competências de leitura dependem da interiorização do princípio alfabético. Sendo a leitura compreensão, o seu ensino deve proporcionar a apropriação de estratégias de monitorização da leitura, prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação adquirida. Tudo isto só é possível se possibilitarmos aos nossos alunos o contacto diário com livros e textos de diferentes tipos.

Sendo que ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto, as experiências de leitura deverão ser reais. Sabe-se mesmo que a tipologia de textos influencia a compreensão daquilo que se lê. Assim, no ensino da compreensão de textos, as crianças devem estar expostas aos diferentes tipos de textos e o professor

deverá ensinar explicitamente as estratégias a utilizar na leitura de cada um, pois ensinar a compreender é “ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto”, *ibidem*.

Os textos literários e não literários devem fazer parte das escolhas do professor de forma harmoniosa, pois estes proporcionam o desenvolvimento de competências específicas quer no modo oral, quer no modo escrito. O estudo destes textos deve ir progredindo à medida que os alunos avançam na leitura e deverão promover oportunidades de aprendizagens que alarguem e consolidem os processos de compreensão, produção e fruição. Esses textos de diferente natureza (escritos, falados, visuais), complexidade e assunto estão no nosso quotidiano.

A selecção do corpus textual deve obedecer a determinados critérios. Os critérios no 1º ciclo são a representatividade e a qualidade do texto, a integridade das obras, a diversidade textual, progressão e adequação ao grupo de destino.

2.2.4. A importância da leitura literária

Otília Sousa e Adriana Cardoso (2008) apresentam uma definição de leitura que apresenta a leitura como uma actividade cognitivo-social exercida nas sociedades que dispõem de escrita como fonte de busca de informação, assim como vivemos numa sociedade de cultura escrita a leitura é algo de essencial.

Se queremos ter uma sociedade de leitores temos que apostar na promoção actividades regulares de leitura literária na escola, pois é aí que os jovens passam a maior parte do seu tempo e é nessa idade que se adquirem e se consolidam esses hábitos.

Para ler, seja que tipo de texto for, o leitor terá de ser alfabetizado: ter razoáveis competências linguísticas (fonéticas, morfossintáticas, semânticas, pragmáticas) e sociolinguísticas; dominar as noções espaço-temporais; recorrer de modo sistemático à memória, sem o que não perceberá o que decifrou. Sendo que é na infância que as competências referidas são desenvolvidas, é importante a leitura deste tipo de textos, pois aprendem a ler, de maneiras diferentes, distintos tipos de texto. Na leitura destes tipo de textos, o leitor tem expectativas, fazendo inferências, estabelecendo correlações

interpretando o enredo necessitando para isso um treino que deverá iniciar-se logo que a criança tenha capacidades para isso, o que acontece por volta dos sete anos de idade.

“(…)a leitura funciona como uma segunda placenta protectora, já que através da leitura se podem experienciar vivências de outro ou outros, no faz-de-conta, sem perigos e sem tramas, porque não é ainda a sério como na vida. Experiências (...) de humanização, enfim, visto que num livro vivemos o bafo humano do outro. (...) A literatura deixa-nos crescer experiencialmente. Pela literatura (mas defendidos, ainda a salvo) sofremos as perdas, desgostos, lutas, perplexidades que a vida nos trará, inevitavelmente mais tarde”.

(Dacosta 2002:203) in Sousa e Cardoso (2008)

Como podemos confirmar, a formação de um leitor com competência literária e literácita é demorado, nas palavras de Marta Martins (2000):

“(…) só a quantidade e diversidade de acesso a tipologias textuais, o acesso progressivo aos códigos literários, a progressiva consciência metalinguística, a noção da adequação do discurso aos contextos de comunicação, a aquisição de uma organização espaço-temporal, de ritmos visuais e auditivos, podem fomentar, a par de um aumento progressivo da memória textual e de processos de socialização e de auto-conhecimento cada vez mais complexos, a competência literária que tanto almejamos”.

(Martins 2000: 25)

Neste processo de formação de leitores pode indicar-se o seu início, mas nunca o seu terminus, pois necessita uma permanente actualização.

O Novo Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo aconselha que se leiam e dêem a ler textos na versão integral, narrativas, poemas, textos dramáticos “ de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à idade dos alunos e ao seu nível de competência de leitura”. Um objectivo geral definido no programa é o de “ utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer, e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da língua)”. O objectivo de todo o professor é formar leitores e o máximo que podemos desejar é que esses leitores sejam leitores literários e isso consegue-se expondo os seus alunos a vários tipos de textos. Como é na literatura que encontramos o expoente máximo do funcionamento da língua, teremos que proporcionar a leitura do texto literário, a comparação com os outros tipos de texto, levando todos e cada um dos nossos alunos a um enriquecimento do ponto de vista meta linguístico.

“A literatura obriga sempre o aprendiz – seja ele professor ou aluno – à prova da leitura, à decifração, à regulação das associações intertextuais, da imaginação, da memória, a uma resposta emocional, a um juízo, a um acto verbal ou de outra natureza, i. é, a um gesto desautomatizado, pessoal, avesso à repetição”.

Margarida Vieira Mendes (1997: 146)

Calvino (1994: 10) diz-nos mais:

“(…) não se lêem os clássicos por dever ou por respeito, mas só por amor. Salvo na escola: a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássico entre os quais poderemos depois reconhecer os nossos clássicos. A escola destina-se a dar-nos instrumentos para exercermos uma opção; mas as opções que contam são as que se verificam fora e depois de todas as escolas”.

(*ibidem* 1994:10)

A escola deve promover a leitura literária, pois este tipo de leitura aporta aos leitores destrezas úteis para a leitura de outros tipos de texto, possibilita a construção de um mundo imaginário próprio, dando assim resposta à necessidade de imaginar, necessidade muito importante na idade escolar. Como hoje em dia os nossos alunos estão em contacto com uma diversidade enorme de solicitações é imprescindível que os materiais trabalhados em sala de aula sejam criteriosamente seleccionados.

Este tipo de texto, o texto literário, possui atributos fundamentais, as ideias e opiniões são mais transparentes ao leitor levando-o para lá do texto, comovendo-o e levando-o a viver as situações descritas, e a viver nesse tempo e espaço. Os alunos neste tipo de texto reagem emotivamente, sentindo prazer e gosto pelos mesmos e estes têm o poder de os sensibilizar para a leitura literária e esta revela-se de extrema importância, pois favorece a perspectiva histórica e o conhecimento e compreensão do mundo. Uma outra mais valia é o contacto com diferentes tipos de textos com funções e finalidades diferentes, promovendo a diversidade quer de discurso, de estrutura, de vocabulário e de espaços.

No século passado, o texto literário era considerado indispensável pois o seu discurso era considerado como uma mostra perfeita da língua e como tal deveria ser imitado, hoje isto já não se verifica Aquilino Sánchez (2000:145) diz mesmo “...la lengua que se enseña primero es la lengua cotidiana y de cada día, derivadas de las situaciones de la comunicación sobre las cuales se fundamentan las clases”

Quer na literatura universal, quer na nacional, aparecem autores com textos ricos para apresentar em sala de aula e os nossos alunos tem o direito ao contacto com as confidências e inquietações que estes tipos de textos lhes podem trazer, tem o direito ainda de se espantar com o que para eles foi escrito. É na leitura e análise destes textos que a estrutura intelectual e formal do futuro leitor literário se constrói, como podemos ler:

uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, conteúdos, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: tudo coisas que continuam a agir mesmo que do livro lido (...) se recorde pouquíssimo ou mesmo nada.

(Calvino 1994:8)

2.3. Estratégias para a promoção da leitura autónoma

A leitura autónoma refere-se à leitura que os alunos fazem sem a ajuda do professor. São vários os estudos que referem a relação entre leitura autónoma e alargamento vocabular, que consideramos, no âmbito deste trabalho, como factor fundamental ao ensino da leitura.

Como afirmam Nagy e Herman (1987), a leitura regular e abrangente deve ser vista como a “principal avenida” do crescimento vocabular de larga escala a longo prazo. Cunningham e Stanovich (1991), num outro estudo descobriram que a quantidade de leituras que os alunos fazem de forma autónoma representam uma contribuição significativa para o desenvolvimento vocabular.

Anderson, Wilson e Fielding (1988), num outro estudo analisaram o número de minutos diários que os alunos dedicavam à leitura verificam que as percentagens variavam entre os zero minutos e os sessenta e cinco minutos diários. Embora alguns alunos lessem bastante, minutos não o fazem. Neste estudo verificou-se que os alunos que lêem 65 minutos por dia encontram 4.358.000 palavras num ano e aqueles que liam quatro minutos e meio por dia encontram 432.000 palavras, isto é cerca de 10% dos primeiros. Isto revela que os alunos que lêem mais de forma autónoma estão expostos a um maior número de palavras do que os que não lêem. Este facto leva-nos a uma necessidade urgente de agir. A leitura extensiva e autónoma apoia o desenvolvimento das competências literárias e literárias é reconhecida como promotora de alargamento

vocabular. Na verdade o conhecimento vocabular é o resultado directo de quanto o aluno lê (Shaywitz, 2003).

Pelo que expusemos até aqui, devemos comprometer-nos no fornecimento de oportunidades, recursos e razões aos nossos alunos para os motivar para uma leitura abrangente.

Se é suposto que todos os nossos alunos leiam, para que isso aconteça devemos guiá-los para que se apercebam do real valor que a leitura transmite a cada um. Os professores podem e devem potenciar o processo de comprometimento com a leitura autónoma, desenvolvendo um ambiente na sala de aula que promova a literatura relevante e “poderosa”.

Uma estratégia importante mas bastante simples de promover a leitura abrangente é que o próprio professor seja leitor. Os professores que lêem por prazer, que falam aos alunos e que partilham passagens interessantes ou engraçadas de livros que estejam a ler, transmitem um entusiasmo que pode influenciar as atitudes e os comportamentos de leitura dos alunos. Os professores são modelos importantes para os alunos e devem “explicar” através das suas acções que a leitura é uma experiência agradável e gratificante (Gambrell 1996, 2007). Infelizmente, nem todos os professores são leitores entusiastas. Num estudo recente realizado em Inglaterra, verificou-se que aproximadamente metade dos professores inquiridos associavam muito pouco ou nenhum prazer à leitura (Applegate e Applegate, 2004). Sabendo que para criar alunos altamente comprometidas com a leitura precisamos professores altamente comprometidos, Dreher (2003) propôs que os professores participassem em discussões sobre livros em reuniões facultativas ou dinamizassem clubes de leitura em horário pós-laboral. A vontade de ler gerada pela interacção com os colegas transferia-se para a sala de aula onde os alunos poderiam ver o quão importante é ler para o professor. Se queremos que os nossos alunos leiam, temos também de ser leitores activos e demonstrá-lo na prática pedagógica diária.

Um dos professores envolvidos no trabalho experimental deste projecto leccionou prioritariamente através da leitura em voz alta. Cada dia antes da leitura de um texto guiava os seus alunos na formulação de perguntas e previsões sobre o que pensavam que iria acontecer. Por vezes essa parte demorava mais tempo que a verdadeira leitura. No final, escreviam o que iria acontecer no ponto seguinte da leitura. Iam para casa

entusiasmados e no outro dia regressavam com o mesmo entusiasmo. Através deste tipo de actividade, os alunos rapidamente descobriram que os livros lhes dão resposta a perguntas importantes. A leitura abrangente foi um resultado natural.

Acontecimentos importantes, visitas de estudo, aniversários, estações do ano, são tudo razões importantes para ler de forma abrangente, não apenas livros informativos, mas todas as tipologias textuais. Uma visita de estudo a um parque natural pode motivar os alunos, por exemplo, a ler sobre plantas ou animais. Um furacão numa região do planeta pode suscitar questões que têm respostas nos livros, na mesma medida os livros podem suscitar, inspirar ou gerar motivos para a realização de experiências na sala de aula. Quando os professores ligam os livros ao mundo, os alunos verificam que os livros tem uma ligação directa com as suas vidas.

A biblioterapia é o uso dos livros para ajudar alunos a lidar com a complexidade da vida. Se os alunos acharem que são muito altos, muito baixos, muito gordos ou muito magros existem livros que os podem ajudar a compreender melhor os seus problemas, encontrar soluções e, o mais importante, a perceberem que não estão sozinhos, outros como eles tem os mesmos sentimentos e preocupações.

Em qualquer idade, mas principalmente para os mais novos, o início do ano escolar e a procura de amigos pode ser uma altura stressante em particular para os que estão numa nova escola. Ler-lhes um livro que aborde esta temática é uma forma poderosa para fazer com que as crianças conquistem novos amigos ao mesmo tempo que os ajuda a ver que os livros são importantes e valiosos. Quando se apercebem de que os livros lhes podem dar soluções para os seus problemas, apreciarão o verdadeiro valor da literatura.

As baterias de textos (uma colecção de livros relacionados com um tema ou um tópico) podem fazer com que os alunos se exponham repetidamente a vocabulário importante e “poderoso”. Criar uma unidade de aprendizagem em que os alunos lêem e escrevem de forma extensa sobre uma área de interesse, ajuda-os a interiorizar o vocabulário chave.

Os alunos não se irão comprometer com a leitura se não lhes derem tempo para ler. Assim é essencial que os professores planifiquem de forma sistemática oportunidades para que os alunos possam ler na escola e encorajá-los a ler em casa. Uma prática

comum é agendar um tempo de leitura silenciosa durante o dia escolar (SSR, Sustained Silent Reading) e (DEAR Drop Everything and Read) em que os alunos largam tudo e lêem, esta prática implica dar tempo diariamente, talvez 20 minutos, para que os alunos leiam livros escolhidos por si próprios. Os alunos devem ler, mas não se lhes deve pedir que façam relatórios ou qualquer outro tipo de trabalho formal. O objectivo deste tempo de leitura silenciosa é o de comprometer os alunos com a leitura bem como o de transmitir aos alunos a ideia de que a leitura é valorizada pela escola. Não devemos esquecer que alguns alunos necessitarão de ajuda na selecção dos livros, para isso é importante que o professor conheça bem os seus alunos, os seus interesses e capacidades, pois facilita-lhes a recomendação de um livro. Alguns alunos necessitarão ajuda na gestão do tempo que lhes é dado para ler. De forma ideal, o professor deveria ler ao mesmo tempo dos alunos, mas o essencial é que se certifique de que todos lêem. Alguns alunos, nomeadamente os que tem dificuldades de concentração, poderão ser chamados a ler “baixinho” para o professor. É importante que o professor fale com os alunos acerca das suas leituras, expressando o interesse que as mesmas lhes provocam. É também aconselhável falar com os encarregados de educação sobre o valor da leitura para que estes apoiem os seus educandos e promovam leituras regulares fora da escola.

Inquéritos e entrevistas sobre leitura revelam que o acesso e a escolha de livros são factores que influenciam a vontade de ler e o gosto pela leitura. Isto leva-nos, mais uma vez, a acentuar a necessidade que os professores tem de ter uma grande variedade de materiais de leitura à mão que lhes possibilite uma livre escolha por parte dos alunos. A prática tem-nos demonstrado que a biblioteca da sala de aula é a principal fonte de escolha de livros para leitura autónoma, isto significa que se queremos alunos comprometidos com a leitura temos que ter uma biblioteca de aula com um leque variado de livros e de tipos de texto, quer na estrutura quer nos temas.

CAPÍTULO 3 – A LEITURA NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO SANCHES: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE E MUDANÇA.

Sabendo que a entrada na escola coincide com o início da aprendizagem da leitura, a decifração, e sabendo ainda que esta fase da aprendizagem é fundamental no sucesso dos nossos alunos e que influencia toda a vida escolar, dedicaremos este ponto à análise desse processo.

Liberman (1973), citado por Silva (2003: 106), defende a tese de que para a aprendizagem da leitura numa sistema de escrita alfabética não é suficiente a aquisição das correspondências grafo-fonéticas, acrescenta que “uma vez que o alfabeto é um código que representa fonemas (...) aprender a decifrar palavras escritas de modo alfabético (...) requererá a habilidade para explicitar a estrutura fonémica das palavras orais”.

O reconhecimento das palavras, da escrita, é a chave da leitura. Reconhecer as palavras não é mais que a associação da representação escrita da palavra à sua forma oral. Na língua Portuguesa, que é uma língua de escrita alfabética, ler, primeiro que tudo significa ser capaz converter grafemas em sons. Decifrar é identificar as palavras escritas. Esta identificação está dependente do conhecimento que o leitor detém da palavra. Se a palavra lhe é familiar, usa estratégias de acesso directo e automático ao léxico, assim o reconhecimento da palavra é global e rápido. O mesmo não acontece com as palavras desconhecidas, aqui o leitor utiliza estratégias sub-lexicais, estratégias que dão relevo à via indirecta, perceptiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som.

Como vimos, o número de vezes com que os nossos alunos vêem a palavra escrita é fundamental para a memorização do formato ortográfico da palavra, fazendo com que a leiam rapidamente sem ser necessário recorrer aos sons que compõem a palavra.

A leitura não é um processo natural, é necessário um ensino explícito e, uma escolha adequada das metodologias de ensino da decifração. O ensino da leitura deve iniciar-se pela aprendizagem dos caracteres do alfabeto, as letras (grafemas), que representam os sons. Antes desta aprendizagem, os nossos alunos já deveriam ter contactos com a escrita, com alguns isso aconteceu com outros não, o que dificulta bastante o trabalho

dos professores que trabalham com estes alunos. Quando a leitura é uma prática diária na família, ela descobre as palavras escritas, lendo-as através de chaves contextuais ou visuais. Na fase seguinte, aparecem as letras, começa aqui a descoberta do princípio alfabético. Nesta fase tendem a reconhecer a palavra através do grafema inicial. Por fim, a escola e com ela o ensino formal da aprendizagem da leitura. Com o ensino formal da decifração, introduz-se o ensino da correspondência som/letra, partindo sempre da palavra descendo à sílaba e por fim à letra. Para a eficácia desta aprendizagem os alunos são confrontados com padrões ortográficos, que são muito importantes no reconhecimento de palavras.

As inúmeras críticas proporcionaram uma evolução da concepção da leitura, aparecendo os chamados métodos mistos, semi-globais ou analítico-sintéticos, que procuram integrar o método fónico e o global (Viana, 2002; Viana & Teixeira, 2002). Estes métodos fazem apelo simultaneamente à análise e à síntese e agrupam duas tendências: uma que inicia o processo de ensino pela apresentação global da palavra, partindo posteriormente para a decomposição da palavra em sílabas e letras. A outra tendência parte da sílaba, associando rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido. O acto de ler considera que a compreensão da mensagem escrita implica que inicialmente se identifiquem visualmente os grafemas e se estabeleça a relação grafema-fonema.

As duas competências envolvidas na leitura identificação dos signos gráficos e compreensão – são desenvolvidas sempre em simultâneo. A actividade de leitura é prática e tem em consideração os interesses e vivências dos alunos, as palavras trabalhadas são escolhidas tendo em conta o seu vocabulário, orientando-os na descoberta das letras.

Sendo o método o conjunto de estratégias escolhidas e utilizadas pelo professor no processo de ensino, o seu êxito depende principalmente da sua adaptação ao grupo de alunos, ao seu ritmo e às características individuais, deve ainda ser motivador e desenrolar-se num ambiente de calma e de liberdade de expressão.

Sabendo que ler é condição indispensável a qualquer pessoa na sociedade actual e que a sua aprendizagem é morosa e complexa, a leitura é preocupação de toda a comunidade educativa.

3.1. A formação de professores e o envolvimento com a prática de ensino da leitura

É consensual na sociedade portuguesa a necessidade de melhorar o ensino do português no Ensino Básico. Generalizou-se o dizer que os nossos alunos hoje sabem menos mas, não é que saibam menos é que hoje temos muitos mais alunos, pois a partir dos anos 90 principalmente, passou a haver a obrigatoriedade da formação ao nível do 3º ciclo. Mais ainda a escola hoje é uma escola inclusiva, isto é, reconhece que todas as crianças podem aprender; reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua,...; permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de todas as crianças que a frequentam, entre outras, estas são algumas novidades que vieram introduzir grandes alterações nas nossas escolas. Os professores, têm que trabalhar com estas e com outras realidades que a escola actual apresenta, por isso, a necessidade constante que o professor tem de se actualizar. As permanentes modificações levam-nos a estar em permanente formação.

Após a análise dos resultados do PISA, apercebemo-nos dos baixos desempenhos dos nossos alunos, nomeadamente na leitura, assim que o governo pensou em intervir a nível da formação inicial de professores e a nível da formação contínua, assim aparece o Programa PNEP, iniciado em 2006/07, procurando responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e das expressões oral e escrita.

Esta formação estimula a formação reflexiva, que se pretende leva a mudanças na prática pedagógica em sala de aula.

Segundo Nóvoa (2001), não seria suficiente para o professor o conhecimento para o saber transmitir a alguém, mas ser capaz de compreender, reorganizar, reelaborar e ainda transpô-lo para uma situação didáctica em sala de aula.

Este tipo de conhecimento advém da reflexão sobre a sua prática, a sua experiência de sala de aula, postura incentivada pela formação PNEP e levada a cabo em cada sessão de trabalho.

É importante e necessária a fundamentação teórica relativa aos processos de leitura, mas estes por si só não são suficientes para alterar as práticas.

A prática reflexiva aqui praticada é que leva a uma mudança, tão necessária pois o avanço tecnológico e social permanentes têm provocado grandes mudanças. Não existe professor que não reconheça a importância da reflexão na sua evolução profissional, e todos a executam no seu dia a dia. De salientar ainda o intercâmbio com outros professores e a investigação quer seja na sua área quer no domínio da Educação. No documento (Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) que define um “perfil” geral de desempenho profissional do professor, estes pontos vêm referenciados.

3.2. Estratégias para o envolvimento dos alunos: a aposta nos Círculos de Leitura

Hoje em dia as pessoas têm imensas solicitações, a nossa vida está de tal modo preenchida que são poucos os momentos que possuímos para estar connosco mesmos. No fim de um dia agitado de trabalho, as pessoas regressam a casa e não tem já vontade senão para se sentar no sofá e dar uma olhadela rápida para a televisão e deitar-se. As crianças, esses mal vêem os pais e a sua vida não é muito diferente da deles. Passam o dia na escola, dentro duma sala de aula, com imensas matérias para estudar ao mesmo tempo, fichas, exames, trabalhos, visitas de estudo, sendo quase inexistente o tempo livre tão necessário para brincarem e para estar sós. Quando isso acontece nem sabem o que fazer, pois não estão acostumadas a momentos de solidão/reflexão e de encontro com elas mesmas.

A desmotivação/desinteresse a que assistimos em relação à leitura não é mais do que uma causa do contexto em que vivemos. Frequentemente, ouvimos dizer que as crianças e os jovens não lêem. Realmente não lêem e mandá-los ler é como que uma espécie de castigo. Contudo, não são só as crianças que não lêem. O problema da leitura reside nos adultos. Como podem os pais pedir aos filhos que leiam se eles próprios não lêem e se esses os não vêem ler.

A sociedade actual oferece aos nossos alunos um enorme leque de produtos para os tempos livres que requerem menos esforço que o livro e, os livros que até agora têm sido propostos para trabalhar em sala de aula não estavam tendencialmente adequados à idade e interesse dos alunos (pela sua extensão, tema, estilo, ou complexidade). Assim, é importante e, para isso muito contribuiu o PNL e o PNEP, a inclusão da leitura de livros na aula de Língua Portuguesa pois, a leitura contribui para a formação da

personalidade, promove e facilita a interacção e a participação, preparando para a vida em constante mudança, ajudando a clarificar crenças e valores, desenvolvendo a sensibilidade estética, enriquecendo a capacidade crítica, aumentando a capacidade criadora,... Para além de tudo o que referimos anteriormente, a leitura de diferentes tipos de obras ajuda a corrigir a tentação da verdade absoluta, tão empobrecedora para o conhecimento. Os leitores colocam em actividade processos de compreensão diferentes quando lêem distintos tipos de texto. Assim, um aspecto importante de qualquer aprendizagem da língua consiste em adquirir estratégias para ler distintos tipos de texto, pois a compreensão de um texto exige pelo menos dois processos fundamentais: a decodificação do significado e a decodificação do significante.

Para começar pensamos que os nossos alunos têm que adquirir o hábito da leitura, para o que é imprescindível que gostem do que lêem e, pouco a pouco, levá-los a ler obras de referência sem esquecer que educar não é unicamente dar aos alunos o que eles gostam, mas guiá-los para que avancem e progridam, para que cheguem a ser adultos responsáveis, capazes de realizar bem uma tarefa. Para além disso a leitura de livros proporciona à criança a compreensão de que o livro é ficção é apenas uma história e diferenciar ficção e realidade permite a aprendizagem mediante a exploração vital simulada e evita a evasão em que caem certos leitores ingénuos, por exemplo, de novelas sentimentais, eróticas ou de aventuras.

Se queremos fomentar o hábito e o gosto pela leitura, não nos podemos esquecer que este começa antes que a criança saiba ler. Assim, aos mais pequenos, teremos que lhes ler e comentar-lhes obras adequadas para a sua idade (tentar seleccionar essas obras atendendo ao que dizem e como o dizem) para que conheçam a tradição popular, fantasiem, sonhem com lugares distantes ou aventuras e conheçam realidades próximas. Ler implica realizar uma actividade criadora, é conversar com outros. Uma boa obra diverte-nos e humaniza-nos; há que recordar, neste sentido, que múltiplos estudos traduzem que a capacidade da leitura é promotora da faculdade global de aprender.

A criança deve viver a leitura, meter-se na pele dos personagens e na história e, nós professores, devemos conseguir que estabeleçam um diálogo emotivo, compreensivo, crítico e criativo com as obras lidas, para que a leitura seja agradável e frutuosa.

Ler e falar sobre as leituras feitas é uma estratégia que cria e aumenta o gosto pela leitura, pois possibilita ao leitor um contacto mais íntimo com o texto.

Os Círculos de Leitura são um dos meios utilizados para fomentar a leitura e a cooperação entre pares. São uma actividade de grupo em que estes partem um mesmo espaço, colocados de forma a manter o contacto visual, lendo, discutindo a leitura, trocando ideias e pontos de vista sobre os livros lidos. Sendo estes um modo de colocar grupos muito reduzidos de pessoas a ler e a falar sobre o que leu, pensamos que serão uma boa forma de motivar os nossos alunos à leitura. Daniels, (1994), citado por Azevedo (2007), refere que existem estudos que demonstram que esta actividade leva à melhoria das competências de leitura e de escrita.

Nos Círculos de Leitura o leitor está no centro do processo de leitura. O leitor escolhe o que vai ler bem como o que vai discutir/ falar a partir da leitura realizada.

Os Círculos de Leitura são, por outro lado, uma forma de trabalhar/ abordar o texto literário na escola, e têm o objectivo de desenvolver o gosto pela leitura, a cultura literária dos alunos, o pensamento crítico, a fluência na leitura e a capacidade de reflexão sobre os textos literários. As reflexões conjuntas sobre as experiências de leitura levam ao confronto de ideias, pontos de vista, aumento de conhecimento e até mesmo a uma melhoria da compreensão dos alunos, principalmente se houver o cuidado de formar estes grupos com leitores eficientes e menos eficientes.

A reflexão posterior sobre as leituras, permite um melhor entendimento do texto, do mundo e dos companheiros.

3.3. Proposta Inicial de elaboração da matriz de uma Unidade Didáctica para o desenvolvimento de um Círculo de Leitura

Pensamos que ler é essencial, a leitura enriquece-nos, proporciona-nos novas experiências, dá-nos ideias, conhecemos pessoas e lugares distantes que só mesmo através dela podemos conhecer.

Mas a leitura só nos dá prazer, só desfrutamos dela se for um acto voluntário, assim que é nossa tarefa enquanto educadores levar os nossos alunos a amar os livros, por

isso, a realização desta actividade, pois sabemos que é uma das muitas actividades que para lá do seu valor pedagógico levam os alunos a ler, que é o nosso grande objectivo.

Os Círculos de Leitura são actividades de leitura que se revelaram extremamente motivadoras e enriquecedoras, pois colocam companheiros a ler e a discutir livros por eles escolhidos, criando assim uma relação pessoal com o livro. São ainda bastante importantes porque desenvolvem a compreensão dos alunos, em especial os alunos com mais dificuldades. Os alunos menos eficazes na interacção com os companheiros observam-nos e acedem às estratégias que estes mobilizam para apreender a significação.

O estudo que nos propomos efectuar realizar-se-á através de uma Unidade Didáctica. As Unidades Didácticas são uma proposta de trabalho relacionada com um processo de ensino/aprendizagem metodologicamente integrador. São um instrumento de planificação das tarefas a realizar, o que facilita bastante o trabalho do professor.

A Unidade Didáctica é uma forma de planificar o processo de ensino/aprendizagem em redor de um tema que se converte no elemento integrador do processo, dando-lhe consistência e significado.

A Unidade Didáctica deverá conter os seguintes elementos: Descrição da Unidade (nome, conhecimentos prévios que os alunos devem ter, número de sessões e momento em que se vai executar); Objectivos Didácticos (estabelecimento do que se pretende que os alunos adquiram); Competências (explicitação das competências a desenvolver, sequência de actividades em percursos de aprendizagem, estabelecimento de sessões bem como do que se irá trabalhar em cada uma); Recursos (todos os materiais a utilizar); Organização do espaço (referir a organização do espaço e o tempo que requer a unidade); Avaliação com indicação dos instrumentos que irão ser utilizados, os critérios e indicadores de desempenho bem como uma auto avaliação dos alunos, de forma a promover e reflectir sobre a sua própria aprendizagem. A avaliação é uma parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e tem como função obter informações para tomar decisões, reflectir, planificar e reajustar a prática educativa para melhorar a aprendizagem. Neste sentido, a avaliação não se centra na medição do rendimento, nem se pode entender como responsabilidade do professor. É importante ainda que na hora de avaliar se tenha a perspectiva do aluno sobre a actividade.

3.3.1. Contextualização da proposta na realidade das salas de aula

É através da leitura que acedemos às aprendizagens pelo que ela é essencial para a aquisição de conhecimentos. Assim, como é a base de todo o ensino, devemos ter a preocupação de formar bons leitores.

Sendo a leitura tão importante para a formação de bons alunos, é necessário encontrar métodos e estratégias que contribuam para formar bons leitores.

Os estudos indicam-nos que os conhecimentos por si só não preparam para a vida; acima de tudo o que é importante é a compreensão e integração desses conhecimentos e que desenvolvam habilidades para a sua utilização.

Os Círculos de Leitura são uma forma de promover tudo isto, pois fomentam e fortalecem a leitura e fazem com que os que já possuem estes hábitos gozem os livros/textos.

A leitura integra um grande número de habilidades gerais que não podem nem devem ser ignoradas, é um instrumento indispensável para o desenvolvimento do ser humano por ser um meio de informação, conhecimento e integração além de servir ainda como um meio de auxílio ao funcionamento adequado da sociedade. Podemos, desta forma, constatar a sua função formativa e social.

Ao exercitar a leitura de livros literários (com qualidade), estamos a desenvolver o espírito crítico, a reforçar a autonomia, a desenvolver o sentido estético, a fantasia e a imaginação, trabalhando, ao mesmo tempo, a afectividade, o sentimento o que irá contribuir para uma consciência moral e cívica.

Para que se consigam dominar todas as possibilidades que esta nos pode transmitir ela requer um ensino formal, e hoje mais do que nunca e devido aos fracos resultados que os nossos alunos obtêm nos estudos internacionais ela encontra-se na linha da frente de todas as políticas educativas. É por tudo isto que se devem procurar estratégias que elevem a qualidade dos nossos alunos.

3.3.2. Finalidade e metodologia do processo de elaboração da proposta.

O que pretendemos com esta actividade é que os alunos leiam e discutam livros. O ler /discutir com os seus pares é uma estratégia que cria e aumenta o gosto pela leitura e favorece os alunos menos eficientes pois, ao contactar com os companheiros, observam e tentam imitar os seus comportamentos. Segundo Daniels (1994) citado por Azevedo (2007), os alunos melhoram, não apenas as competências de leitura, mas também as de escrita.

Como para nós a leitura é essencial por tudo aquilo que nos pode proporcionar, queremos que os nossos alunos a “amem” tal como nós e a adoptem para sempre fazendo dela uma necessidade diária como a de comer. Propomo-nos realizar esta actividade, pois pensamos que será uma outra maneira de discutir, entender e partilhar aquilo que os livros nos transmitem.

Assim, resolvemos levar a efeito este Círculo de Leitura através do desenvolvimento de uma Unidade Didáctica.

Temos como finalidades as de promover a leitura e a escrita num ambiente agradável, divertido e interessante.

Começámos por escolher a turma onde iríamos desenvolver a actividade e, optámos por uma turma de 4º Ano visto estes alunos já lerem sem dificuldade, escreverem por iniciativa própria, manejarem as Novas Tecnologias da Comunicação com relativa facilidade e serem mais autónomos. Após a escolha da turma, o seu conhecimento e interesses, optámos por uma série de livros que sabemos que são do agrado de todos os alunos, são de leitura fácil, contêm vocabulário adequado, o que decerto promoverá o debate a troca de ideias os pontos de vista e as opiniões.

Começámos por criar uma conta de e-mail a todos os alunos da turma e trabalhámos o envio e recepção de e-mails, pois pretendemos no final de cada sessão enviem por correio electrónico as páginas lidas a fim de que possam ser relidas e até mesmo ser lidas em família.

Optámos por escolher livros que versam todos sobre a mesma temática, o amor entre seres de diferentes espécies, os diferentes tipos de amor, pretendendo assim contribuir para o aceitar com naturalidade a diferença, tão presente hoje em todos os

lugares. Por isso, a escolha do tema aglutinador “Educar para a Diferença”, algo que todos conhecemos, e sentimos, uns de uma forma, outros de outra e, por isso, reconhecemos o seu valor como promotor do debate, troca de ideias, emoções experiências e pontos de vista.

A Unidade Didáctica representa, assim, uma forma de planificar o processo de ensino/aprendizagem em redor de um conteúdo, neste caso a leitura orientada, que se converte no elemento aglutinador do processo dando-lhe consistência e significado.

A elaboração da proposta responde ao nosso grande objectivo, o de motivar para a leitura e formar leitores; contudo, a forma como se irá desenrolar possibilitará o desenvolvimento de algumas competências, nomeadamente a de compreensão e expressão oral e a de leitura e escrita. Possibilitará ainda a instituição de percursos de aprendizagem que visam a promoção da leitura; motivar atitudes e hábitos de leitura; facilitar a leitura autónoma; reforçar modelos de leitura: ouvir, contar, recontar, manusear, dialogar, debater e partilhar as leituras feitas.

3.3.3. Proposta Inicial de desenho do Círculo de Leitura

O Círculo de Leitura funcionará com quatro grupos de quatro alunos e um grupo de três. Cada elemento do grupo terá uma designação e uma tarefa determinadas que lhes serão destinadas antes do início da leitura. Optámos por estas designações, pois sabemos de antemão que os motivarão mais para o trabalho que é o que pretendemos. Assim, haverá um “Investigador” que será o que terá que pesquisar a vida e obra do autor; um “Mago das Palavras” que, após a leitura, deverá escolher um determinado número de palavras (escolhidas em função de critérios pessoais, grau de dificuldade, curiosidade, desconhecimento do seu significado,...) que serão trabalhadas ao nível do significado quer pelo contexto quer pela estrutura interna e depois serão utilizadas em contexto; um “Animador da Discussão” que terá como missão elaborar questões que considere pertinentes para discutir em grupo e um “Contador de Histórias” que terá que resumir os diversos excertos lidos diariamente.

No final da actividade, os grupos definem a forma como irão apresentar o “seu” livro aos seus pares com a orientação da professora que corrigirá e discutirá os trabalhos

antes da sua partilha com a turma. Após as apresentações, os trabalhos serão publicados no Portal e no Blogue Escola.

Cada aluno fará uma avaliação da actividade através do preenchimento de uma folha de registo que elaborámos para o efeito. Desta forma, poderemos ter uma perspectiva mais abrangente e quantificada dos resultados obtidos e do cumprimento dos nossos objectivos.

“A Unidade Didáctica é a intervenção de todos os elementos que compõem o processo de ensino/aprendizagem com uma coerência metodologia interna e por um período determinado de tempo”. (tradução livre de Antúñez y otros 1992, 104)

Tal como nos refere Escamilla (1993), A Unidade Didáctica é uma forma de planificar o processo de ensino aprendizagem em redor de um tema, que será o elo integrador de todo o processo, dando-lhe consistência e dignidade. Esta forma de organizar o conhecimento e as experiências deve considerar a diversidade de elementos que contextualizam o processo (nível de desenvolvimento dos alunos, meio sócio-cultural e familiar, projecto curricular de turma/escola e os recursos de que dispomos) para regular a prática dos conteúdos, seleccionar os objectivos que se pretendem atingir, as metodologias com que trabalharemos, os percursos de aprendizagem necessários sempre tendo em mente o aperfeiçoamento do processo.

Simplificando um pouco, podemos dizer que a Unidade Didáctica é a unidade básica de programação. Podemos ainda dizer que é toda a unidade de trabalho de duração variável, que organiza um determinado número de actividades de ensino/aprendizagem em percursos de aprendizagem e que responde, no seu expoente máximo, a todos os elementos do currículo:

- Ensinar o quê?
- Ensinar como?
- Ensinar quando?
- Avaliar

Por tudo o que já referimos, ela supõe um trabalho articulado e completo no qual devem estar bem precisos os objectivos, conteúdos, actividades, avaliação, recursos,

organização dos espaços e duração bem como estratégias que ofereçam uma adequada atenção à diversidade de alunos que compõem a aula, turma

De acordo com tudo o que expusemos até ao momento, podemos incluir organizações de conteúdos de diferente natureza e que apesar de todos necessitarem de uma planificação que contemple os elementos citados anteriormente, em determinadas situações estão longe de ser Unidades Didácticas.

Sempre que queiramos realizar uma Unidade Didáctica, devemos e temos que ter presentes oito pontos fundamentais, e que são imprescindíveis para a correcta estrutura da unidade.

Estes pontos são:

Introdução – Uma correcta elaboração implica uma relação com os objectivos gerais do currículo e com a programação didáctica, sempre tendo em conta as características da escola e ano em que se vai realizar.

- 1- Título – Este deve ser estimulante, e ao mesmo tempo ambíguo;
- 2- Duração – Focar o ano, e altura do mesmo, bem como o número de sessões;
- 3- Descritores de desempenho – O enunciado dos mesmos deve ser breve, e devem estar relacionados com os objectivos gerais da turma e com os da programação;
- 4- Conteúdos, procedimentos e atitudes – Que fazer para que se alcancem os objectivos;
- 5- Actividades – trabalho a realizar em cada sessão, traduzido em percursos de aprendizagem. Cada sessão deverá iniciar-se com uma retrospectiva da anterior. Sempre que possível dar continuidade com as outras unidades didácticas;
- 6- Metodologia – Como se ensina. Para uma correcta metodologia deve partir-se do que o aluno sabe, este deve ter uma atitude participativa;
- 7- Materiais e recursos – Dever-se-á referir os materiais necessários ao desenvolvimento da Unidade, desde os mais concretos aos mais gerais. Tentar sempre relacionar com temas transversais como a paz, cultura, religiões, etc.;
- 8- Avaliação – Na primeira sessão dever-se-á comunicar aos alunos o que se pretende que eles adquiram e os critérios utilizados para a sua verificação; atitudes, avaliação do processo ensino/aprendizagem, objectivos conseguidos,

não conseguidos e porquê, actividades e procedimentos que melhor e pior funcionaram e que fazer para melhorar.

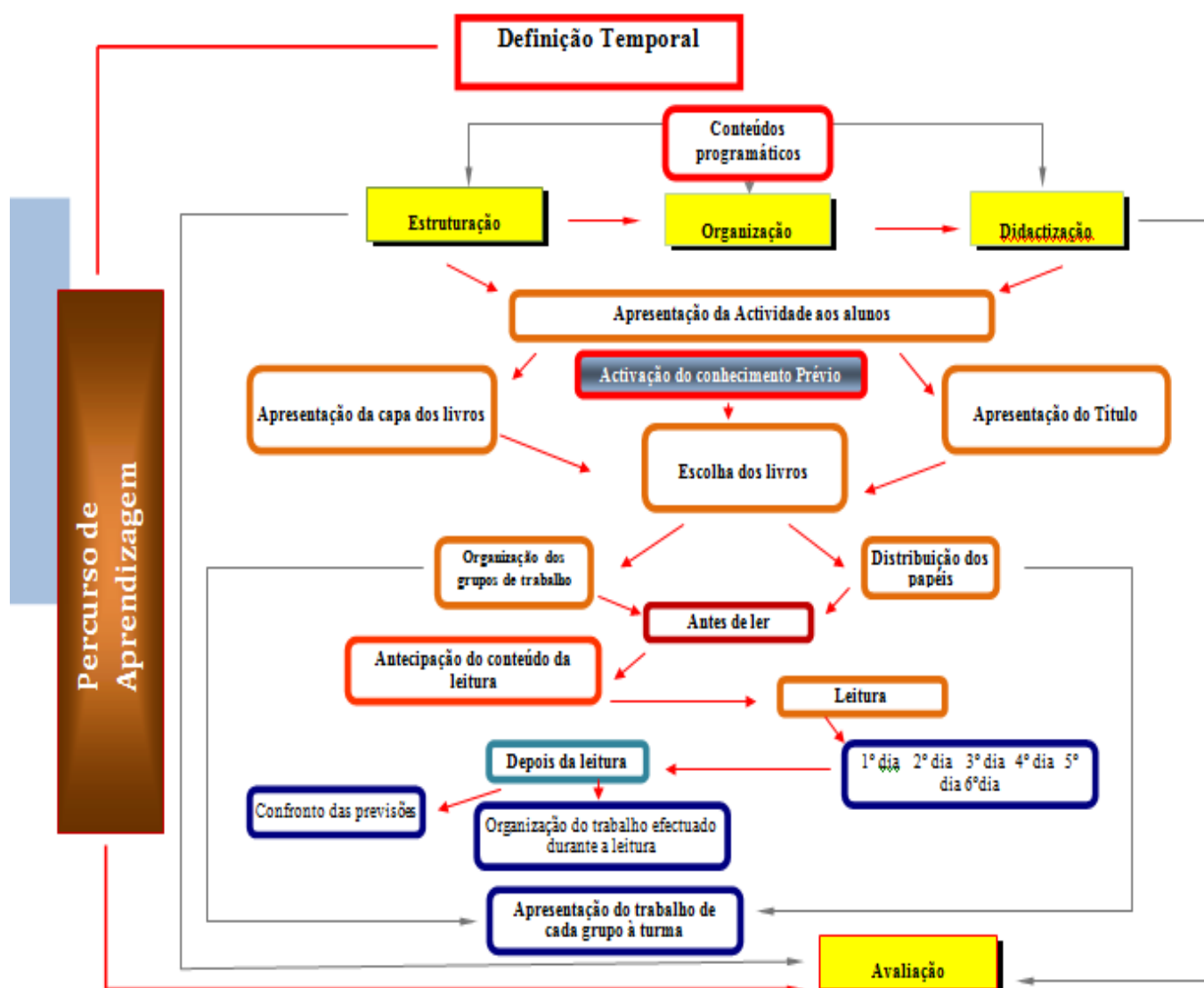
Não podemos terminar este ponto sem referir a importância metodológica-estratégica da Unidade Didáctica, para este trabalho, esta representa o instrumento prático de planificação dos processos de ensino aprendizagem propostos.

3.3.3.1. O Desenho Específico da Unidade

1. Esquema Global da unidade didáctica

FIGURA 2 – Matriz da Proposta de Unidade Didáctica

Matriz de Unidade Didáctica



2- Fundamentação didáctica e didactológica

2.1. Justificação da escolha

Escolhemos realizar um Círculo de leitura, porque pensamos que é o meio ideal para:

- Motivar, e criar leitores;
- Tornar a leitura um prazer;
- Aprender a amar os livros.

2.2. Descrição da Unidade

A unidade inicia-se com a apresentação aos alunos do Círculo de leitura (definição e objectivos).

Elemento integrador: serão apresentados oito livros aos alunos.

Os Ovos Misteriosos de Luísa Ducla Soares

Ciro à Procura do Amor de Beatrice Masini

Julieta e Romeu de Nicola Cinquetti

A Ovelhinha que veio para jantar de Steve Smallman

Avós de Chema Heras

O Sapo Apaixonado de Max Velthuijs

Apaixonados de Rebeca Dautrener

O Amor o que é? De José Jorge Letria

Os alunos escolherão qual o livro que pretendem ler.

Será realizada uma leitura faseada do livro em grupo e realizar-se-ão as tarefas propostas.

Serão organizados os materiais realizados durante a leitura.

Os trabalhos serão apresentados à turma

Os trabalhos serão publicados no blogue e na página Web da escola.

2.3. Avaliação inicial (diagnóstico)

Folha de registo com a identificação do aluno, livro escolhido e antecipação do conteúdo do livro.

2.4. Competências a desenvolver (dimensões literária e literária):

- Escutar para aprender e construir conhecimento;
- Falar para aprender a falar, construir e expressar conhecimento;
- Ler para aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento;
- Ler para apreciar textos variados;
- Escrever para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento(s);
- Escrever em termos pessoais e criativos.

2.5. Descritores de desempenho:

- Prestar atenção ao que ouve ;
- Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação;
- Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.
- Usar a palavra de forma clara e audível;
- Planificar o discurso de acordo com o objectivo, o destinatário e os meios a

utilizar;

- Respeitar as convenções que regulam a interacção.
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses;
- Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas;
- Ler em voz alta;
- Ler de modo autónomo em diferentes suportes;
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura.
- Utilizar técnicas para seleccionar, registar, organizar e transmitir a informação;
- Planificar textos de acordo com o objectivo;
- Escrever diferentes textos mediante proposta do professor;
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento.

2.6. Aspectos metodológicos

Utilizaremos uma metodologia para a aprendizagem colaborativa, argumentativa, dialogante e investigativa.

Todos os participantes interagem para informar, descrever ou discutir sobre o que ouviram e descobriram/investigaram.

2.7. Duração

5 sessões (60mx5) = 5h

6 sessão

2.8. Espaços

Sala de aula

Biblioteca escola

2.9. Recursos

Alunos	Professor
Livro	Computador
Internet	Projector
Dicionário	Fichas de Registo
Folhas de registo	Livros em formato digital
e-mail	e-mail

2.10. Avaliação

Avaliação de carácter formativo recorrendo à utilização de diferentes materiais.

3. Planificação dos percursos de aprendizagem: plano específico do Círculo de Leitura.

Sessões	Tarefas de aprendizagem
1ª sessão 60m	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação e explicação da actividade aos alunos;• Apresentação da capa dos livros (sem título);• Apresentação da capa com título;• Distribuição de uma folha de registo onde os alunos irão efectuar e justificar a sua escolha. Farão, igualmente, uma

	antecipação da leitura (anexo1).
2ª sessão 60m	<ul style="list-style-type: none"> • De acordo com as escolhas efectuadas serão elaborados os grupos. Cada elemento do grupo terá uma designação e uma tarefa a realizar; • Em grupo, farão a leitura do seu registo sobre o conteúdo do livro e iniciarão a leitura do mesmo; • Iniciam a leitura individual e silenciosa do livro durante 10 minutos. Findo este tempo, cada elemento fará os seus registos e o Animador dará início ao debate a partir das questões que elaborou para o efeito (anexos 2,3,4 e 5); • O professor enviará, por e-mail, as páginas lidas para que as possam reler e até mesmo ler às suas famílias.
3ª, 4ª e 5ª sessões	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da leitura do livro seguindo os mesmos procedimentos da sessão anterior.
6ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha da forma como irão proceder à apresentação do livro aos colegas; • Início do trabalho de projecto com auxílio da professora; • Apresentação do trabalho dos diferentes grupos.

4. Distribuição estratégica de papéis em função do plano específico do círculo de leitura

Papéis dos elementos do grupo	Tarefas a desenvolver por cada elemento
O Animador da discussão	Define e coloca as questões em discussão
O Investigador	Procura informação sobre o/a autor(a) do livro.
O mágico das palavras	Escolhe as palavras mais significativas para serem trabalhadas

O Contador de histórias	Resumirá os excertos lidos diariamente
--------------------------------	--

A avaliação da actividade será feita através das observações diárias da professora e através da folha de registo que cada aluno preencherá no final da actividade.

Posteriormente, os trabalhos serão publicados no blogue e na página da Escola.

5. Meta- avaliação

No marco do processo de investigação, o conteúdo da Unidade didáctica será validado através da triangulação de dados. Para este efeito, recorreremos a especialistas na área da formação, professores e formadores residentes.

CAPÍTULO 4 – O ESTUDO

4.1. – Validação da proposta inicial

Após a apresentação dos diferentes modelos de leitura, de ler e de enumerar algumas estratégias de promoção da leitura - leitura orientada, leitura em voz alta, corpus textual e a importância da leitura literária - abordámos a leitura no Agrupamento em que o trabalho se desenvolve. Aplicámos uma estratégia específica de envolvimento dos alunos “O Círculo de Leitura”. Neste momento, abordaremos o processo de investigação que lhe está subjacente. É a parte prática, que de acordo com os princípios teóricos já apresentados, pretendemos conjugar de forma coerente as dimensões teórica e prática da investigação.

A concepção e produção de uma Unidade Didáctica, que, per si, não é uma mera enumeração de temas a desenvolver na sala de aula. Refere-se a uma sucessão de conceitos que os alunos podem adquirir e é também uma forma de agrupar experiências e actividades que, partindo das necessidades e dos interesses dos alunos, contribuem para o desenvolvimento global das suas potencialidades. Assim, possui um conteúdo coerente, promove adaptações de aprendizagens, desenvolve experiências e estudos de forma que actuem na vida do aluno. O processo de investigação aparece em função dela.

A validação da unidade foi feita através da análise do conteúdo de pareceres de especialistas na área de ensino, professores especialistas, professores formadores do PNEP, professores formandos do PNEP e professores (Formadores Residentes, formandos e professores de outros níveis de ensino).

O primeiro contacto com os mesmos foi feito pessoalmente e, posteriormente, foi-lhes enviada a Unidade por correio electrónico, pedindo o seu parecer por escrito, a partir do qual fizemos a análise do seu conteúdo. Como todos os pareceres provêm de especialistas da mesma área, as categorias de análise são as mesmas.

Após a recepção dos pareceres procedemos à sua análise.

4.1.1. - Aspectos metodológicos

O estudo é de tipo descritivo do processo de concepção, produção e validação da Unidade Didáctica. Utilizámos o método qualitativo, recorrendo à pesquisa documental com base na análise de conteúdo dos pareceres, com o fim de validar a Unidade Didáctica.

4.1.2. - Abordagem qualitativa em educação

Sendo que os métodos quantitativos predominaram durante muitas décadas, a utilização dos métodos qualitativos revelou-se uma boa possibilidade de investigação que se verifica há muitos anos, pois “ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente ser reconhecida, possui uma longa e rica tradição” (Bogdan e Blikem, 1994, p.19). No que concerne a este modelo de investigação, Almeida e Freire (2000) destacam a importância que ganhou nos últimos anos, fundamentalmente devido à abrangência da sua análise.

Freud e Piaget foram dos primeiros a basear os seus estudos em observações e entrevistas.

Nas décadas de trinta a cinquenta, aquando da “Grande Depressão” nos EUA, e fruto dos vários problemas existentes, surgem inúmeras pesquisas e usam-se abordagens qualitativas, para tentar documentar a natureza e extensão desses problemas. Poucos anos depois, na década de sessenta e, com uma especial atenção dada aos problemas educacionais, esta estratégia de investigação passa a ser de interesse capital, especialmente porque deu reconhecimento às perspectivas dos menos favorecidos e excluídos socialmente e ao dia a dia da escola.

Uma década depois, e fruto do diálogo entre pesquisadores, a investigação qualitativa teve uma grande expansão visto os métodos quantitativos não atenderem às necessidades da educação.

As principais características deste método residem no facto de:

1. O ambiente natural ser a fonte directa dos dados e o pesquisador ser o instrumento principal;

2. Se tratar de uma investigação descritiva;
3. Haver mais interesse pelo processo que pelo resultado;
4. Se tender a analisar os dados de forma indutiva;
5. O significado ser de importância vital. (Bogdan e Bliklen, 1994, p.47-50).

O ambiente natural é a fonte directa dos dados e o pesquisador é o instrumento principal. A recolha de dados é complementada por informações obtidas através do contacto directo. Visto haver uma grande preocupação com o contexto, os locais são entendidos no contexto das instituições a que pertencem.

“Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1999, p.48).

Assim, os dados obtidos são imagens, palavras, gestos e não números, aparecem na forma de narrativa, sendo dada importância à palavra escrita. Aqui o importante não é confirmar as hipóteses construídas previamente, as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e agrupados, procede-se de “baixo para cima” é o que se designa por Teoria Fundamentalista (Glaser e Strauss, 1967, apud Bogdan & Biklen, 1999, p.50)

Dado que o que pretendemos validar é a Unidade Didáctica a partir dos pareceres dos especialistas/professores, podemos facilmente encontrar as cinco características atrás referidas, no nosso estudo. As informações recolhidas directamente com os professores e os pareceres que pedimos por escrito foram os instrumentos por nós utilizados. Os dados recolhidos assumem forma textual pois, neste tipo de investigação a “palavra escrita” tem um papel de particular importância. Destacamos ainda que a ênfase deste estudo está no processo, pois este é de extrema importância para o resultado final. Contudo, não esqueceremos os aspectos metodológicos e epistemológicos adoptados. No que se refere à análise dos dados, esta faz-se de forma indutiva já que não pretendíamos confirmar ou infirmar hipóteses definidas anteriormente.

4.1.3. - Representatividade da amostra

Antes de realizarmos a recolha dos dados, um dos aspectos que tivemos em linha de conta foi a amostra. Ao falar em amostragem teremos que referir a distinção feita pelos investigadores: métodos probabilísticos e métodos não probabilísticos (Burgess, 1997). Dentro dos métodos não probabilísticos podemos referir que, segundo o mesmo autor, utilizámos o que ele denomina por amostragem intencional pois, para a nossa amostra escolhemos especialistas cuja “(...) experiência prévia (...) lhes confere um nível especial de conhecimentos” (Burgess, 1997, p.59) que lhes permitiu emitir um parecer sobre a proposta apresentada. Tendo em conta princípios equivalentes, quando a amostra é constituída segundo determinadas características, Fortin (1999) recebe o nome de amostragem por selecção racional. Assim, e independentemente do nome que lhe é atribuído, escolhemos Professores (especialistas, formadores residentes, formandos e professores de outro nível de ensino para validar a nossa proposta.

Neste caso específico a escolha baseou-se em professores com experiência neste domínio o do ensino da Língua Portuguesa. Contactámos e contámos com os pareceres de Especialistas em Formação Professora Doutora Otília Sousa da ESE de Lisboa, e a Maria de Lurdes Gouveia da Costa Barata, Professora - Coordenadora aposentada do Departamento de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras da ESE de Castelo Branco, Formadores Residentes do Núcleo Regional de Castelo Branco, Helena Cristina Duarte e Maria Laura Fino, Formandos do mesmo Núcleo António Rico (A2) e Íris Iolanda Pais (A1), uma professora do 1º Ciclo com a Formação PNEP, Maria de Fátima Graça e uma professora de Português/Inglês da Escola Secundária Nuno Álvares de Castelo Branco, professora Cristina Santos.

Estes pareceres, apesar de serem provenientes de professores com diferentes tipos de experiência profissional, diferentes níveis de ensino e com diferente tempo de serviço, permitiram-nos fazer uma análise bastante positiva.

4.1.4. - A recolha de dados

A validação da unidade foi feita através da análise do conteúdo de pareceres de especialistas na área da formação, formadores residentes do PNEP, formandos do PNEP e professores.

O primeiro contacto com os mesmos foi feito pessoalmente e, posteriormente, foi-lhes enviada a Unidade por correio electrónico, pedindo o seu parecer por escrito, a partir do qual fizemos a análise do seu conteúdo. Como todos os pareceres provêm de professores, as categorias de análise são as mesmas.

Henry e Moscovici (1968) distinguem dois tipos de procedimentos, fechados e procedimentos abertos ou exploratórios, estes últimos foram os que adoptamos, por não quisemos “categorias pré definidas”...os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido “ (Ghiglione & Matalon, 1997, [1997]:210). Assim começamos por verificar as diferenças e semelhanças e a partir daí a interpretar. Tentamos aproveitar o maior número de informações para que a reflexão fosse o mais credível possível. Uma análise de conteúdo correcta deve orientar-se para um objectivo, neste sentido então resolvemos apresentar os quadros tentando transcrever resumidamente e o mais fielmente possível os pareceres recolhidos e isolar o que achamos de mais importante em cada discurso.

O objectivo neste momento será então transformar a informação recolhida em algo interpretável com significado, daí a elaboração dos quadros com categorias de análise.

Como queremos que o nosso estudo tenha validade e como refere Tuckman (2000:8), a validade pode ser externa ou interna. Segundo este autor terá validade interna se “o seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar” e tem validade externa “se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas similares” (p.8), claro que pretendemos atingir um nível satisfatório de validade interna, para podermos ter uma investigação conclusiva e que esta seja representativa e generalizável, para que possa ter também validade externa.

Neste tipo de estudo, e tendo em vista um parecer o mais crítico possível, demos liberdade aos professores para se expressarem o mais abertamente possível, a fim de

obter o maior número informação/recomendações na tentativa de aperfeiçoar o nosso trabalho. Após a recepção dos pareceres procedemos à sua análise.

4.1.5. - Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica com uma importância cada vez maior, graças à forma metódica com que a informação e os testemunhos são tratados. Quando utilizada num estudo qualitativo como o nosso, esta técnica, serve os propósitos de uma análise intensiva e teria como informação de base “(...) a presença ou a ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do «discurso» estão articulados uns com os outros” (Quivy, 1998:227).

O trabalho está organizado em fases graduais já que “as diferentes fases de análise de conteúdo, (...) organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bradin, 2004:89). Assim justifica-se a análise de conteúdo dos pareceres dos especialistas/professores, pois permite trabalhar sobre material não estruturado e mesmo assim funcionar como uma técnica não-obstrutiva.

Como nos diz Berelson, grande impulsionador do método, referido por Piñuel (2002), qualquer análise de conteúdo dá bons resultados ou fracassa, dependendo das categorias de análise. Como refere (Vala, 1986:110), “(...) as categorias são os elementos chave do código do analista”. Uma categoria é normalmente composta por “(...) por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986:111).

Como podemos verificar em Ludke e André (1986:41) “(...) o processo de análise de conteúdo tem início com a decisão sobre a unidade de análise (...). Relativamente às unidades de análise, Holsti (1969) apresenta dois tipos de unidade: unidade de registo e unidade de contexto sendo que o primeiro tipo tem a ver com a selecção de extractos do conteúdo para fazer a análise, podendo ser palavras, expressões ou frases e o objectivo será apreciar a frequência com que se verificam no texto. O segundo tipo refere-se ao contexto em que cada unidade aparece e não apenas a sua frequência.

A forma de apresentação dos dados pode apresentar diferentes aspectos segundo o investigador e o número de dados de que dispõe.

É chegado então o momento de apresentar o tratamento dos dados recolhidos.

4.2. – Tratamento e análise de dados

4.2.1. – Procedimentos

Recebidos os pareceres iniciámos os procedimentos para realizar a análise de conteúdo.

Definimos as categorias e as unidades de análise, seguindo Vala (1986:109).

Os pareceres recolhidos, que se encontram em anexo, foram designados por P e vão de P1 a P8. O critério utilizado foi a data da recepção dos mesmos.

Com base na teoria abordada pelos diferentes autores consultados, definimos categorias e sub-categorias de análise de conteúdo que passamos a apresentar no quadro 1.

Quadro 1 - Categorias e sub-categorias de análise de conteúdo

Categorias	Sub-categorias
Tema	Pertinência Actualidade Transversalidade
Organização funcional da unidade	Estrutura Organização
Descritores de desempenho	Clareza Pertinência

	Contributos para a aprendizagem
Competências	Adequabilidade Definição Promoção de aprendizagens
Obras	Grau de motivação Adequabilidade
Motivação	Adequação à faixa etária Promoção de atitudes de civismo no que respeita à diferença Contribuição para formação de leitores
Apreciação global	

Na análise dos pareceres não teremos que os parafrasear, simplificar ou explicar, mas sim categorizá-los segundo o que nos parece mais importante/pertinente e expresso no quadro 1.

Apesar de ser uma análise qualitativa esta pode quantificar-se. Assim, teremos que reflectir sobre a ocorrência de observações semelhantes em diferentes pareceres.

A análise que faremos será uma análise horizontal, isto é, os pontos abordados pelos diferentes professores serão referidos salientando as diferentes formas como cada professor os aborda.

4.2.2. – Resultados dos pareceres

A proposta foi enviada a três especialistas: Dr. Maria de Lurdes Barata (professora aposentada da ESE de Castelo Branco), Dr. Teresa Gonçalves (ESE de Castelo Branco) e Prof. Dr. Otília Sousa (ESE de Lisboa).

Obtivemos respostas da Prof. Dr. Otília Sousa, que referiu que a Unidade Didáctica deveria ser mais explícita acerca da integração de competências. Refere ainda a ausência da competência de texto. Aconselhou-nos a reformular e clarificar as

competências. Parecem-nos pertinentes as suas observações e como tal, iremos fazer o que nos propõe. Contudo, não podemos deixar de referir que o nosso grande objectivo é o de levar os nossos alunos a ler por iniciativa própria; as competências de escrita surgem aqui pois existe a necessidade de fazer registos, e produzir uma apresentação final que, necessariamente, implicará a escrita.

A Prof. Dr. Maria de Lurdes Gouveia Barata considerou o percurso com um planeamento adequado bem como a estrutura da Unidade, globalmente correcta. Contudo refere alguns aspectos a reformular que referiremos e tentaremos justificar como é o caso do elevado número de livros e de só dois serem de autores portugueses. O elevado número de livros foi também referido noutros dois pareceres e pensamos retirar dois. Contudo no que respeita aos autores e, quando fizemos a escolha dos livros, tivemos em mente a forma de abordagem da temática (Educar para a Diferença) a ilustração e o tipo de texto. Queremos que os nossos alunos leiam bons livros independentemente de quem os escreve. Refere ainda que o tema apenas é referido no início da Unidade. Se o Círculo se desenvolve em redor da leitura e do debate sobre a mesma e se todos os livros a trabalhar abordam esta temática, é inevitável que esta seja abordada em todas as sessões e sempre numa perspectiva do autor, dos alunos e nossa, tendo sempre como fio condutor o respeito pela diferença, pela singularidade da pessoa, o repúdio pela discriminação, a luta contra o preconceito desenvolvendo a afectividade, a solidariedade e, promovendo a auto-estima.

Relativamente às competências a desenvolver refere a omissão da ligação da escrita à leitura. Temos que referir que aqui a escrita surge como complemento, o grande objectivo é a leitura, as actividades de escrita são utilizadas como complemento e sistematização das leituras feitas. Nos descritores de desempenho refere que prestar atenção ao que ouve não é observável, neste caso específico é observável pois se o aluno não estiver atento ao que os companheiros de grupo falarem sobre a leitura não poderá responder, se não ouvir a leitura não poderá colocar questões sobre a mesma, se não escutar os companheiros na negociação da forma de apresentar o livro não poderá opinar. Em boa verdade, a atenção em si é apenas observável quando a mesma se verbaliza em opiniões válidas sobre o que se ouviu. Por isso mesmo, colocámos essa indicação na Unidade Didáctica, tendo em conta a observação feita. Em poucas palavras pensamos que foi um parecer muito crítico, mas que nos satisfaz bastante pois pudemos reflectir sobre um determinado número de situações que enriqueceram o nosso trabalho.

A proposta foi apresentada a dois Formadores Residentes: Helena Cristina Filipe e Laura Fino, que depois de a ler e discutir deram o seu parecer. Das observações efectuadas destacamos algumas que são coincidentes num ponto que é do envolvimento das famílias: a importância da família é fundamental para que este hábito seja cultivado, se os pais lerem, frequentarem sítios de leitura e adquirirem livros será mais provável que os filhos venham a cultivar este hábito também. Nunca podemos esquecer que se queremos alunos leitores e, é isso que queremos sem dúvida. Por isso, teremos que trabalhar conjuntamente com a família. As crianças que lêem com os pais terão mais probabilidades de se tornarem leitoras. Na faixa etária com a qual trabalhamos, é importante que o livro seja descoberto e usado com o auxílio dos adultos, pois são estes quem, melhor que ninguém, podem desmontar o texto, a ilustração, chamar a atenção para determinados aspectos relevantes como a cor entre outros. Não podemos esquecer que a escola, por si só, é insuficiente nesta tarefa. O papel da família é imprescindível, desde muito cedo é fundamental para despertar na criança o gosto pelos livros, é importante que os filhos vejam os pais ler, que lhes proporcionem o manuseamento de livros mesmo antes de estes saberem ler. Desta forma, fá-los-emos frequentar espaços dedicados à leitura.

Ambas focaram a adequação, estrutura e a pertinência do tema. Este tema, tão actual quanto pertinente, deve ser trabalhado na escola pois esta é o local privilegiado para formar pessoas activas, críticas e tolerantes, dignificando todos, respeitando as suas limitações físicas e/ou psíquicas para que estas não sejam impedimento da empatia e aceitação naturais do ser humano.

O professor deve estar atento para que todos os seus alunos compreendam o seu valor e estimulando a sua auto-estima.

A Formadora Residente Helena Cristina Duarte refere que seria conveniente explicitar o motivo do tema integrador, o ano de escolaridade, e os instrumentos e critérios de avaliação.

No que concerne ao tema a justificação do tema não foi feita, pois é um tema que todos os professores trabalham diariamente em sala de aula e que está presente no dia-a-dia de cada um de nós. Por isso achámos que a sua justificação seria algo de desnecessário, quanto ao ano de escolaridade como este foi referido na conversa prévia não foi explicitado, foi uma falha que vamos solucionar. Por último, os instrumentos foram apresentados, contudo não são instrumentos para avaliar competências de leitura, escrita, ou compreensão e expressão oral visto o nosso grande objectivo não ser esse.

Os professores aos quais apresentamos a Unidade Didáctica a desenvolver e com os quais falamos pessoalmente sobre a mesma antes e durante o processo foram: Cristina Maria Alves Santos professora de Português e Inglês, Íris Iolanda Afonso Pais, formanda de 1º ano do PNEP, Maria de Fátima Graça, professora e com a formação PNEP completa (2 anos) e o António Rico, professor a frequentar o 2º ano da formação PNEP. Todos eles acompanharam posteriormente o desenvolvimento e conclusão dos trabalhos realizados.

Destes pareceres destaco o da professora Cristina pela pertinência de algumas questões nomeadamente a do número de livros. Para esta, o número de livros apresentados deveria ser de quatro pois facilitaria a formação das equipas, poderia ter-se dado o caso de os alunos terem tido outras opções o que dificultaria bastante o trabalho, o que, felizmente, não se verificou.

No que concerne às relações interpessoais não havia necessidade de explicitá-las visto ser uma turma que conhecemos muito bem pois é (PNEP) e como tal acostumada a fazer trabalhos de equipa e de investigação com bastante frequência.

Quadro 2 – Apresentação de resultados – Categoria: Tema

Categoria	Sub-categoria	Indicadores	
		Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Tema	Pertinência		<p>P2- seria importante destacar o fomento das relações interpessoais.</p> <p>P5- dever-se-ia explicitar o motivo do tema.</p> <p>P8- O tema é omitido ao longo da unidade.</p>
	Actualidade	P6 e P1- referem a actualidade do tema bem como a sua adequação ao contexto escolar.	
	Transversalidade		

Quadro 3 – Apresentação de resultados - Categoria: Organização funcional da actividade

Categoria	Sub-categoria	Indicadores	
		Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Organização funcional da actividade	Estrutura	<p>P5- bem esquematizada e de fácil percepção.</p> <p>P2- globalmente adequada</p> <p>P3 e P4 - apresenta uma estrutura correcta.</p> <p>P8- Programação adequada</p>	
	Organização	<p>P5- globalmente adequada às metas propostas.</p> <p>P3 e P4 – correctamente organizada</p> <p>P8- Tem coerência e adequação na sua globalidade.</p>	

Quadro 4 – Apresentação de resultados – Categoria: Objectivos

	Sub-categoria	Indicadores	
		Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Objectivos	Clareza		
	Pertinência		
	Contributos para a aprendizagem	<p>P1- reveladora de ampliação e aumento de conhecimento</p> <p>P2- Contribui para a compreensão leitora</p> <p>P3- Aumento do vocabulário activo, da compreensão e expressão.</p> <p>P5- Valoriza bastante a</p>	

		apresentação final pois proporciona um desenvolvimento da capacidade de expressão oral, capacidade de síntese e argumentação.	
--	--	---	--

Quadro 5 - Apresentação de resultados – Categoria: Competências

Categoria	Sub-categoria	Indicadores	
		Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Competências	Adequabilidade	P4- adequadas	P8- Refere que é omissa a ligação da escrita à leitura e dever-se-ia colocar “Ler para aprender a escrever”.
	Definição		P7- A integração das competências é pouco clara. Deve reformular e clarificar este domínio. P8- Propõe um aperfeiçoamento, para clarificar e sermos mais objectivos.
	Promoção de aprendizagens		

Quadro 6 - Apresentação de resultados – Categoria: Obras

Categoria	Sub- categoria	Indicadores	
		Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Obras	Grau de motivação	P1- As obras escolhidas motivam a acção e a dinâmica necessária aos critérios propostos. P5- São motivadoras	
	Adequabilidade	P5- Bem seleccionadas pois são variadas em grau de	P2- São muitos livros. Quatro seria mais eficaz, pois facilita a formação de

		dificuldade e compreensão.	<p>grupos e não se corre o risco de haver livros escolhidos por um só aluno.</p> <p>P5- Deveriam ser apenas 6 obras.</p> <p>P8- Muitos livros e apenas dois de autores portugueses.</p>
--	--	----------------------------	---

Quadro 7 - Apresentação de resultados – Categoria: Motivação

Categoria	Sub- categoria	Indicadores	
		Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Motivação	Adequação à faixa etária		
	Promoção de atitudes de civismo no que respeita à diferença	P6- As narrativas devidamente exploradas são uma ferramenta eficaz para promover o respeito e a aceitação do outro.	
	Contribuição para formação de leitores	P4- na formação de leitores o papel do mediador, neste caso o professor, é fundamental para fomentar e promover a leitura.	

Apreciação global
<p>Todos os pareceres à excepção do P7 referem a importância da actividade, e estão certos de que a mesma irá contribuir e fomentar o gosto pelos livros.</p>

4.3. – Redefinição da proposta em função dos resultados obtidos

A avaliação da proposta foi devidamente analisada por todos os envolvidos de forma a atender a todas as imprecisões para que os resultados finais pudessem ser o mais credíveis possível.

Assim, resolvemos atender a algumas imprecisões apontadas nomeadamente o ano de escolaridade, o elevado número de obras, a justificação do tema e a clarificação de algumas competências. Tomamos, ainda, a decisão de realizar uma primeira sessão a que demos o nome de sessão experimental.

No final da actividade, esta será descrita e enumeraremos os pontos fortes e fracos, para que se possa obter uma ideia o mais precisa possível da actividade e de todos os intervenientes professores, alunos e actividade em si. Tentaremos ser o mais precisos e reflexivos dedicando especial atenção às avaliações dos alunos, com clareza, oportunidade e exactidão.

4.4. – Aplicação prática da proposta definitiva

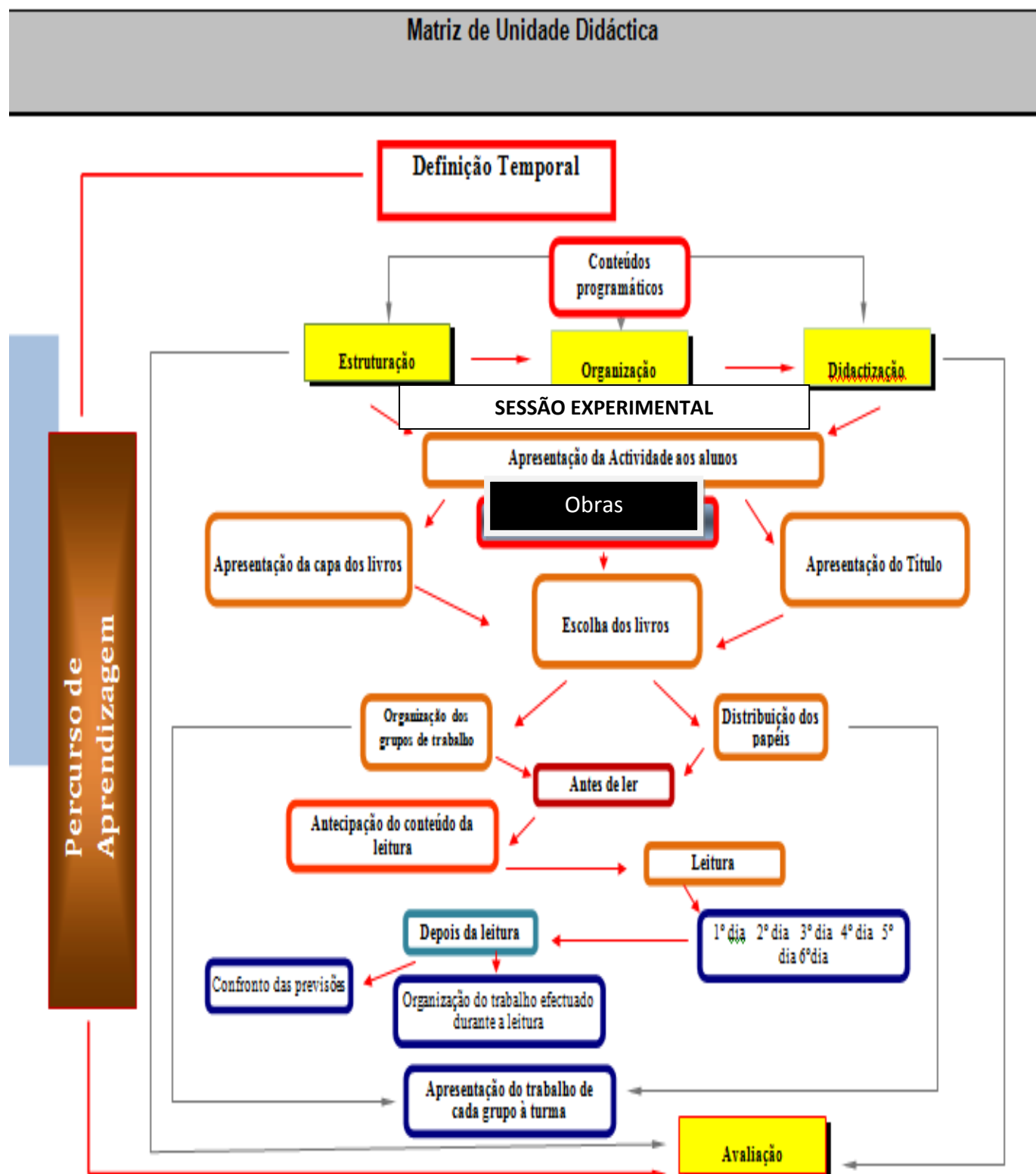
Proposta Definitiva

Público-alvo – uma turma de 4º Ano de escolaridade da EB1 de Penamacor com 19 alunos.

1. Esquema Global da Unidade Didáctica – Definitiva

EDUCAR PARA A DIFERENÇA

Figura 3 – Matriz da Unidade didáctica definitiva



2- Fundamentação didáctica e didactológica

2.1. Justificação da escolha

Escolhemos realizar um Círculo de leitura, porque pensamos que é o meio ideal para:

- Motivar, e criar leitores;
- Tornar a leitura um prazer;
- Aprender a amar os livros.

2.2. Descrição da Unidade

A Unidade inicia-se com a apresentação aos alunos do Círculo de Leitura (definição e objectivos). Far-se-á uma sessão experimental. Nesta sessão apresentaremos três obras sobre lobos. As obras “mostram” quatro animais da mesma espécie com características diferentes, contrariando as ideias pré-concebidas e os estereótipos e versando, desde já, o tema aglutinador da Unidade Didáctica. (duração de 60m)

Círculo de Leitura

Elemento integrador: Apresentação das seis capas das obras escolhidas (todos os livros estão relacionados com o tema Educar para a Diferença):

Os Ovos Misteriosos de Luísa Ducla Soares

Ciro à Procura do Amor de Beatrice Masini

Julieta e Romeu de Nicola Cinquetti

Avós de Chema Heras

O Sapo Apaixonado de Max Velthuijs

A História do Homem Calado de Valter Hugo Mãe

Os alunos escolherão qual o livro que pretendem ler.

2.3. Avaliação inicial (diagnóstico)

Folha de registo com a identificação do aluno, livro escolhido e antecipação do conteúdo

do livro.

2.4. Competências a desenvolver (dimensões literária e literária):

Compreensão do Oral:

- Escutar para aprender e construir conhecimento.

Expressão Oral:

- Falar para aprender a falar, construir e expressar conhecimento.

Leitura

- Ler para aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento;
- Ler para apreciar textos variados.

Escrita

- Escrever para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento(s);
- Escrever em termos pessoais e criativos.

2.5. Descritores de desempenho:

Compreensão Oral:

- Prestar atenção ao que ouve, demonstrando-o através de intervenções pertinentes e sustentadas;
- Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação;
- Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.

Expressão Oral:

- Usar a palavra de forma clara e audível;
- Planificar o discurso de acordo com o objectivo, o destinatário e os meios a

utilizar;

- Respeitar as convenções que regulam a interacção.

Leitura:

- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses;
- Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas;
- Ler em voz alta;
- Ler de modo autónomo em diferentes suportes;
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura.

Escrita:

- Utilizar técnicas para seleccionar, registar, organizar e transmitir a informação.
- Planificar textos de acordo com o objectivo;
- Escrever diferentes textos mediante proposta do professor;
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento.

2.6. Aspectos metodológicos

Utilizaremos uma metodologia para a aprendizagem colaborativa, argumentativa, dialogante e investigativa.

Todos os participantes interagem para informar, descrever ou discutir sobre o que ouviram e descobriram/investigaram.

2.7. Duração

Sessão experimental – 60 minutos

4 sessões (60mx4) = 4h

6ª sessão – Cada grupo iniciará a organização da sua apresentação do livro à turma.

2.8. Espaços

Sala de aula

Biblioteca da escola

2.9. Recursos

Alunos	Professor
Livro	Computador
Internet	Projector
Dicionário	Fichas de Registo
Folhas de registo	Livros em formato digital
e-mail	e-mail
	máquina fotográfica
	máquina de filmar
	gravador

2.10. Avaliação

A avaliação que realizaremos será de carácter formativo recorrendo à utilização de diferentes materiais e à observação diária e sistemática dos alunos.

2ª sessão 60m	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização das capas dos livros sem título, posteriormente com o título; • Distribuição de rectângulos de papel verde e rosa onde cada aluno registou o nome do livro que pretendia ler e o seu nome; • Elaboração dos grupos; • Distribuição de um documento (anexo1) para fazer a antecipação da história que iriam ler; • Definição dos papéis dos elementos do grupo; • Exploração dos elementos paratextuais e diálogo sobre as antecipações feitas.
3ª sessão 60m	<ul style="list-style-type: none"> • Início da leitura. Leitura silenciosa do livro durante 10 minutos. Findo este tempo, cada elemento leu oralmente um parágrafo; • O Animador informou que cada elemento do grupo deveria realizar a sua tarefa, dispondo de 15 minutos (anexos 2,3,4 e 5); • Findo o tempo este iniciou o debate partindo das questões que elaborou para o efeito; • No final da sessão, foi enviado para o e-mail aos alunos as páginas lidas.

4ª e 5ª sessões	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da leitura do livro seguindo os mesmos procedimentos da sessão anterior (trocando de papéis).
Elaboração e Apresentação dos trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião dos grupos para discutir a forma de apresentação do livro aos outros grupos; • Início do trabalho com auxílio da professora;

2 sessões	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do trabalho dos diferentes grupos.
------------------	---

5. Distribuição estratégica de papéis em função do plano específico do Círculo de Leitura

Papéis dos elementos do grupo	Tarefas a desenvolver por cada elemento
O Animador da discussão	Define e coloca as questões em discussão
O Investigador	Procura informação sobre o/a autor(a) do livro.
O mágico das palavras	Escolhe as palavras mais significativas para serem trabalhadas
O Contador de histórias	Resumirá os excertos lidos diariamente

4.5. Discussão dos resultados da aplicação

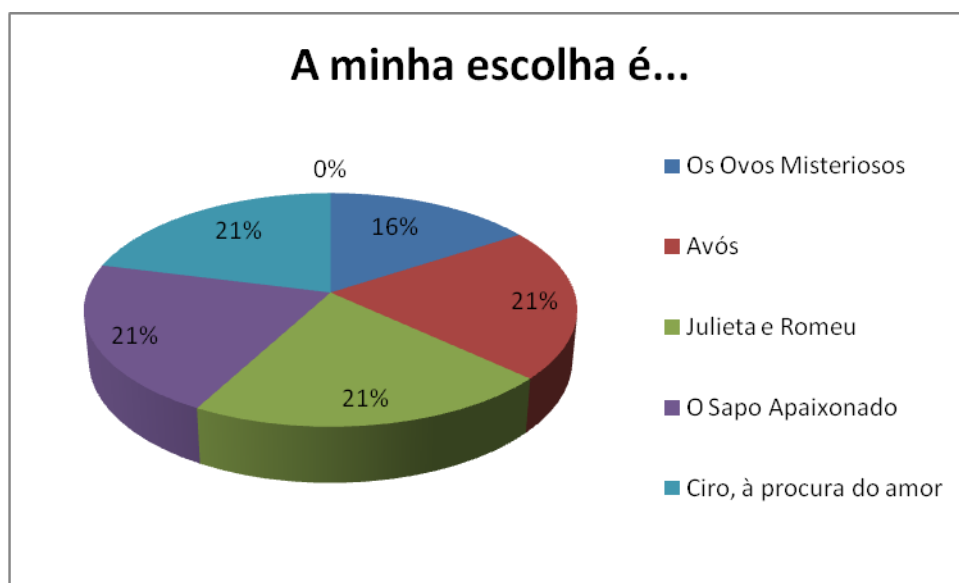
O contexto escolar é um meio importante para se aprender a lidar com a diferença e uma das formas de o fazer pode ser através da interacção com livros que abordem esta problemática, inicialmente de uma forma muito leve, indo, progressivamente, aprofundando o tema e relacionando-o com o mundo real, sempre de uma forma natural. Este tipo de trabalho pode e deve contribuir para que as crianças se apropriem de valores como o do respeito por si próprio e pelos outros com o objectivo de elevar a sua auto-estima e aceitar-se a si e aos outros como são.

Daí os livros seleccionados para trabalhar estas actividades (os mais velhos, as relações afectivas entre diferentes géneros, a amizade, a questão da diferença, a multiculturalidade, o amor maternal, o amor paixão, o ódio). A actividade teve início, tal como previsto, na proposta definitiva, contudo, a fase final levou mais tempo do que o estipulado.

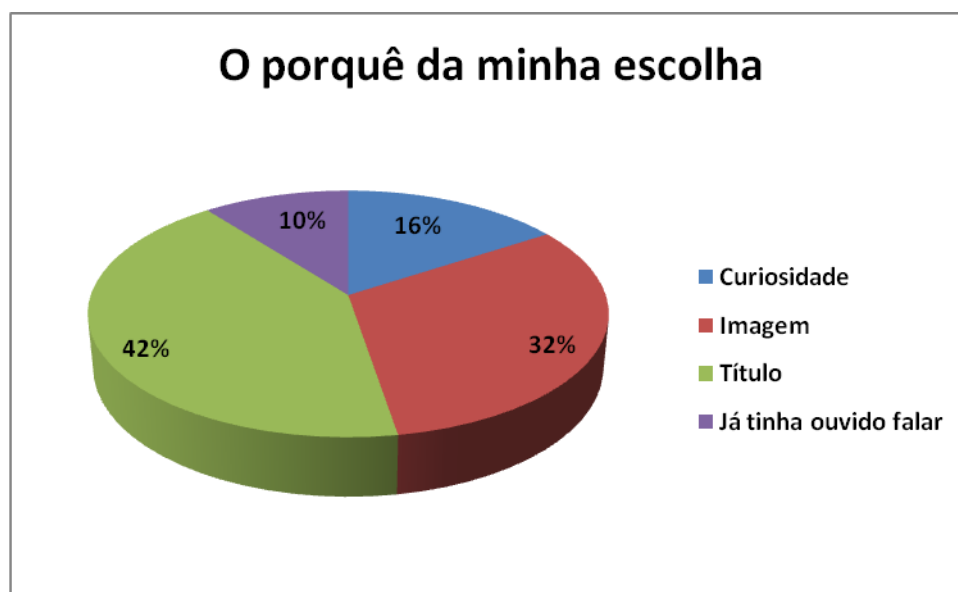
Sessão experimental foi para nós muito agradável, pois verificamos que os alunos estavam num silêncio total, expectantes, pois já se tinham feito inúmeras actividades de leitura mas nunca nenhuma nestes moldes. Também contribuiu para isso o espaço e o animador da actividade, nós próprios. Como era uma sessão experimental os livros não foram lidos na totalidade, contudo nessa mesma noite cada aluno recebeu no seu e-mail o livro digitalizado. Ficou então agendado o início do Círculo de Leitura para o último dia dessa mesma semana.

No dia acordado e, tal como definido, iniciamos a actividade. Em contexto de sala de aula, foram projectadas as capas dos livros, inicialmente sem título e, posteriormente com o título. Enquanto os alunos ponderavam as suas opções fomos mostrando os livros e explorando unicamente alguns elementos paratextuais (capa, contracapa e guardas). De seguida e, para que as opções de cada um não sofressem qualquer influência, distribuímos um rectângulo de papel verde ou rosa de acordo com o gosto de cada um (os alunos referiram que os papéis eram rosa por se tratar de amor e verde que devia significar esperança) onde os alunos registaram o livro pretendido bem como o seu título. Foi-lhes distribuída uma folha onde registaram o seu nome o livro que desejavam ler e onde fizeram a sua antecipação da história. Logo aqui, ficámos com uma panorâmica das aptidões de escrita da turma e dos conhecimentos que possuíam sobre os elementos paratextuais.

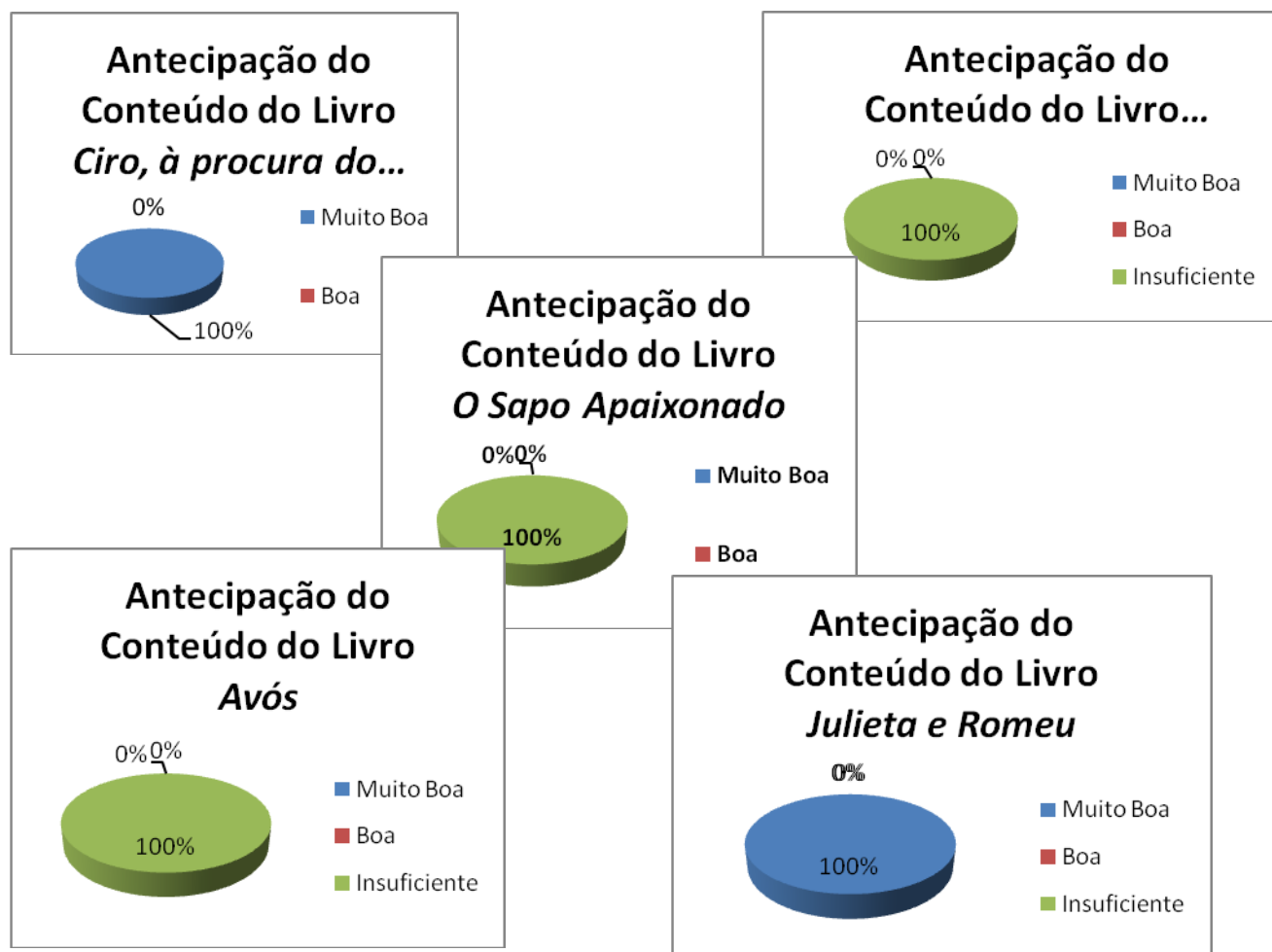
Quadro 8 – Tratamento estatístico da obra escolhida: Preferências em função das opções dos alunos.



Quadro 9 – Tratamento estatístico do porquê da sua escolha: Fundamentação das escolhas dos alunos.



Quadros 10 – Antecipação do conteúdo temático dos livros: Dados por obra.



Como podemos observar no quadro 9, os alunos escolheram os livros primeiro pelo título e pela imagem. Os gráficos apresentados nos quadros 10 revelam-nos que a antecipação foi feita pelo título e pela ilustração, por esse motivo só se confirmaram as antecipações dos livros cujo título era claro.

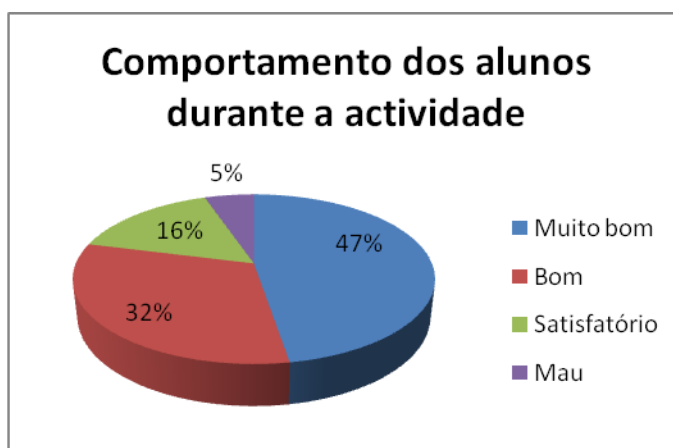
Acordámos que a próxima sessão seria já na Biblioteca da escola e não foi necessário explicar o porquê, visto na sessão experimental, sentirem várias limitações na acomodação, na disposição dos elementos do grupo e na falta de espaço. O nome da actividade, a atenção prestada à explicação, a precisão com que esta foi feita, tudo isto ajudou a clarificar o porquê desse local (a disposição do grupo em círculo).

No dia seguinte, tal como acordado e, à hora marcada, os alunos compareceram na Biblioteca da escola e cada um dirigiu-se à mesa sobre a qual estava o livro que havia escolhido e começou a actividade. Findo o tempo estipulado para a leitura silenciosa,

cada elemento do grupo leu oralmente um período. O Animador da Discussão distribuiu os papéis a cada elemento estipulou o tempo necessário para realizar a tarefa e no final colocou questões ao grupo. Foi com grande dificuldade que alguns alunos assumiram este papel, bem como o início da troca de ideias sobre a leitura e sobre o trabalho efectuado. Os Investigadores dirigiram-se aos computadores e pesquisaram sobre o autor/autora, biografia e bibliografia, (pesquisa orientada), o Mágico das Palavras, registou as palavras seleccionadas, sendo que a maioria as escolheu por não saber o seu significado pelo que teve que recorrer ao contexto, à estrutura interna e, só em último, caso ao dicionário, pois foi uma das sugestões que tínhamos dado na sessão experimental. O Mágico das Palavras do grupo do livro *Julieta e Romeu* escolheu os apelidos das famílias (nomes próprios); aí tivemos que auxiliar os alunos explicando o facto. Os alunos não gostaram de ler tão pouco tempo e queriam continuar a ler, mas como os livros eram muito pequenos se a leitura se estendesse por mais tempo a actividade perdia eficácia. No final do dia todos os alunos receberam no seu e-mail as folhas lidas durante a sessão.

Na sessão seguinte tomámos a opção de trocaram de papéis, auxiliando-se uns aos outros, independentemente do papel que lhes estava destinado. Foi uma actividade um pouco mais agitada, contudo, temos de referir que os alunos tiveram o cuidado em não se perturbar mutuamente na deslocação ao computador para fazer as pesquisas, bem como na consulta do dicionário. Os alunos não foram muito além do livro, a relação do conteúdo deste com a vida real só foi feita com a intervenção do professor. Todos os elementos do grupo se inter-ajudaram e, tal como na sessão anterior, queriam terminar o livro. O procedimento foi idêntico ao da sessão anterior contudo quando terminamos tivemos que dizer que na próxima sessão, que seria no dia seguinte, terminariam a leitura do livro.

Quadro 11 – Comportamento dos alunos durante a actividade



O quadro 11, do comportamento durante a actividade revela-nos o interesse pela mesma, pois é uma turma irrequieta, a actividade era propícia a movimentações e os alunos portaram-se correctamente.

Chegados à penúltima sessão, terminou-se a leitura do livro e cada grupo expôs a sua visão do mesmo, não indo muito além deste. Apesar de serem livros de leitura fácil, breve e acessível a todos os grupos, os recontos e os relatos limitaram-se a reproduzir o que os livros diziam.

Não podemos deixar de referir que os nossos alunos revelam muita dificuldade em fazer inferências e em relacionar o que lêem com a vida real.

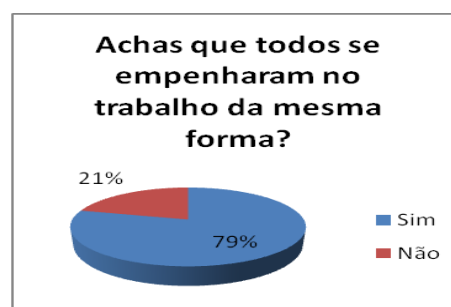
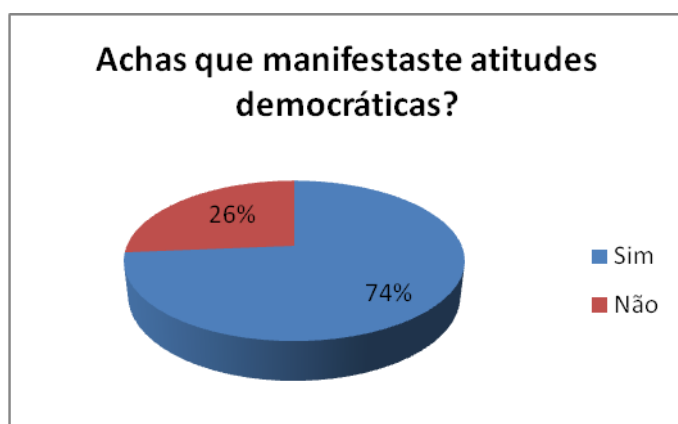
No final, acordámos que na sessão seguinte começávamos a trabalhar na apresentação do livro aos colegas de turma. Estas duas últimas sessões ultrapassaram as nossas expectativas, pois as duas sessões não foram suficientes e os grupos acordaram entre si reunir-se e trabalhar autonomamente (alguns utilizando o e-mail para comunicar quer com os elementos do grupo quer connosco). Cada grupo decidiu livremente a sua apresentação, assim: O grupo do livro *Avós* formado por três elementos optou por dramatizar; o grupo do livro *Os Ovos Misteriosos* fez a mesma proposta contudo nós dissemos-lhes que era uma actividade difícil entre grupo e professor acordámos fazer um áudio-livro; O *Sapo Apaixonado* único grupo só formado por rapazes optou por ilustrar a história e fazer um PowerPoint, aprenderam a digitalizar as imagens e posteriormente realizaram o PowerPoint, este grupo por opção sua dois dias não foram ao pátio para poder fazer o trabalho visto precisarem do nosso apoio por ser uma actividade desconhecida para eles; o grupo de alunos do livro *Julieta e Romeu* fez um reconto dramatizado da história e apresentaram um cartaz em forma de coração, com dois corações mais pequenos em cima (o de Julieta e o de Romeu) e cada elemento da turma registou aí o que era para si o AMOR no final da apresentação; o último grupo *Ciro à procura do Amor* optou por fazer um marcador e, cada elemento do grupo quis fazer o seu, com uma mensagem sobre o livro, os outros tinham a sinopse.

Todos os grupos no final da apresentação tiveram o mesmo comportamento, perguntar aos colegas de turma o que acharam do livro e que fizessem o reconto.

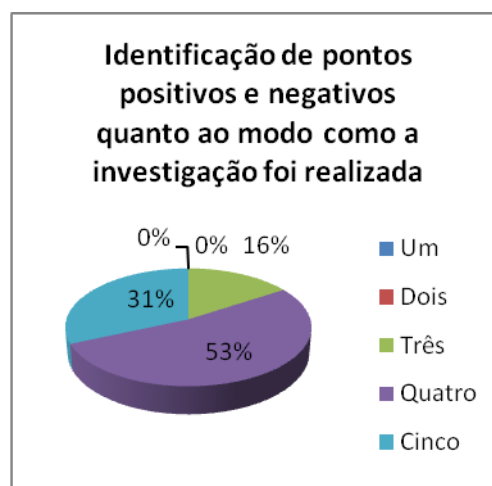
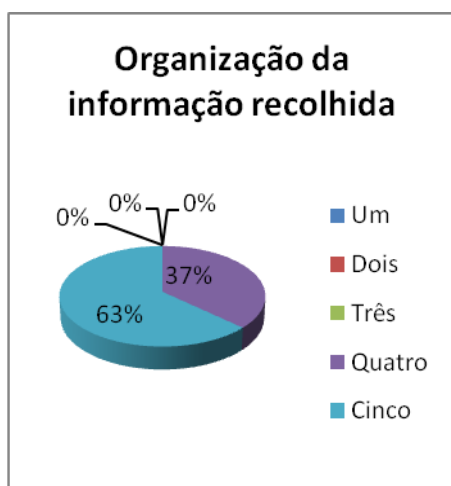
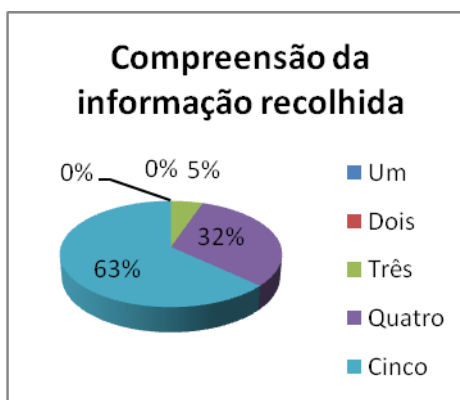
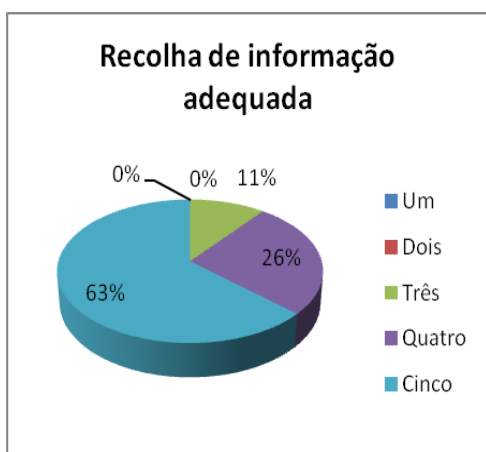
Ficou claro que a actividade alcançou o seu grande objectivo que é criar e promover o gosto pela leitura e isso foi alcançado. Ao terminar a actividade a pergunta colocada de imediato foi: “Quando voltamos a fazer?” e “Podemos mostrar os nossos trabalhos à escola toda?”. Contudo pensamos que, em actividades futuras, as sessões deverão ser mais espaçadas no tempo, os livros devem possuir um maior grau de complexidade e, em determinados dias, poder-se-á debater a leitura através do “Chat” do gmail, pois os alunos adoraram fazer esta experiência e com a continuidade verificámos que a ortografia foi sendo aperfeiçoada pois era um dos pontos com que sempre nos debatemos desde o início da actividade. Já que falamos neste ponto verificámos que, nos primeiros trabalhos os alunos não respeitaram os parágrafos, não geriram adequadamente a folha, não cuidaram a apresentação, tinham dificuldade na consulta dos materiais e, no final, verificámos alterações bastante positivas.

Mas como avaliaram os alunos a actividade e o seu desempenho? Nos gráfico 11 podemos ter uma panorâmica.

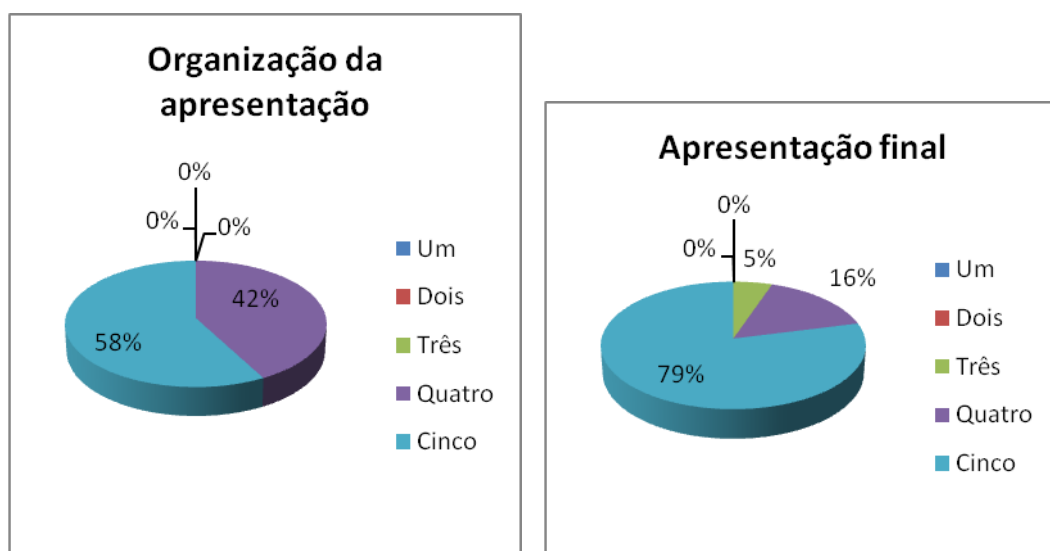
Quadros 12 – Auto-avaliação por categoria de análise



Quadros 13 – Auto-avaliação por categoria de análise



Quadros 14 – Apresentação dos trabalhos: Dados por categoria



Estes dois quadros são bem representativos do empenho na organização e apresentação do livro à turma.

Nesta actividade destacamos os seguintes pontos fortes:

A apetência para realizar mais actividades desta natureza;

O empenho na elaboração e apresentação dos trabalhos aos seus pares;

O incremento da comunicação por e-mail;

As aprendizagens ao nível das TIC

A ligação estreita entre a Escola e a Família que se enfatizou no decorrer da actividade;

A vontade de apresentar os trabalhos a toda a comunidade escolar.

No que diz respeito aos pontos fracos, destacamos os seguintes:

O tempo inicialmente destinado à elaboração dos trabalhos revelou-se insuficiente;

Os alunos sentiram necessidade de ler mais tempo em voz alta;

Os livros trabalhados deveriam possuir maior grau de complexidade.

CONCLUSÕES

Entre outras, uma das tarefas da escola é a aquisição de hábitos e competências de leitura.

Quer Amor (2003), quer Castro (1998) atribuem à escola a promoção e o incentivo à leitura pois esta é fundamental para o desenvolvimento integral do homem. Esta é reconhecida por todos como o local privilegiado para aprender as competências de leitura e estas são a base, os alicerces de todas as outras aprendizagens futuras e passíveis de condicionar o futuro de cada um.

Ler é uma actividade complexa, requer investimento pessoal, esforço e acima de tudo vontade, querer, contudo e como refere Cerrillo (2006:33) “(...) pode-se aprender a ler, mas a experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática”.

Tornamo-nos leitores lendo, assim que motivar para a leitura é fundamental, como diz Alarcão (2001) “(...) o interesse do aluno para o que, através da leitura possa contribuir para enriquecer o seu horizonte cultural, cultivando, progressivamente o gosto de ler”.

Estamos conscientes de que o sucesso escolar, profissional e social depende do domínio da leitura, assim que todos temos de contribuir para que esta tenha um espaço de destaque na vida de cada um de nós e que para que isso seja possível temos todos que trabalhar em uníssonos, para que os nossos alunos, tenham interesse em ler, sintam a leitura como algo necessário, no seu dia a dia, a utilizem diariamente e, consequentemente, melhorem a sua compreensão leitora.

Desde o aluno do 1º Ciclo ao aluno do Ensino Superior não estão motivados para a leitura, uma das causas que se apontam para este facto é a enorme oferta de actividades oferecidas pela sociedade e que não necessitam de dispêndio de esforço. Assim temos de ser nós professores/escola a alterar esta situação, primeiro que tudo ensinando a ler depois, trabalhando estratégias para ler diferentes tipos de textos, seleccionando correctamente os livros que trazemos para a sala de aula e proporcionando tempos e actividades de leitura agradáveis, pois a leitura é essencial no mundo em que vivemos, e saber ler, decodificar o alfabeto em palavras e frases não é suficiente. É importante que

gostemos de ler. Agora para que isto seja uma realidade da nossa escola temos que trabalhar todos em parceria, e esta começa logo por ser com a família, pois como se diz, começamos a ler no berço.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, Maria L. (2001, 2.^a Ed.). *Motivar Para a Leitura - estratégia de abordagem do texto narrativo*, Texto Editora

Alebaira, Augusto (1994). “*Saber ler*” em jornal de Letras nº 602

Almeida, L. e Feire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios

Amor, Emília. 2003 (6^a ed.). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora

Anderson, R. C., Wilson P. T., and Fielding L. G. (1988). *Growth in reading and how children spend their time outside school*. Reading Research Quarterly

Arends, Richard I. (2008, 7^a ed.) *Aprender a ensinar*. McGrawHill Editores

Azevedo, Fernando (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Editora: Lidel.

Azevedo, Fernando (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Editora, Lidel.

Associação Portuguesa dos Editores e Livreiros (2001). *O Livro em Portugal – Hábitos de Leitura*. Lisboa

Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Extra Colecção: Edições 70

Bastos, G. (1997). *A Escrita para Crianças em Portugal no Século XIX*. Lisboa: Editorial Caminho.

Belo, M. e **Sá**, C. M. (2005). *Formação de Professores – Cadernos didácticos*, Edições Universidade de Aveiro

Benavente, Ana (Coord.) (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0713-9

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*: Livros Horizonte.

Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho

Castro, R. & SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

Cerrillo, P. (2006). *Literatura Infantil e Mediação Leitora* in Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.33-46.

Colomer, Teresa (2001: 159-78). *O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora, ISBN: 972-41-3309-5

Contente, Madalena (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Editorial Presença

Cruz, Victor (2007). *Uma Abordagem Cognitiva Da Leitura*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, lda.

Díaz, J. Q. (1997) *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño

Escamilla, Amparo (1995). *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Madrid: Edelvives

Gambrell, L. B. (1996). *Creating classroom cultures that foster reading motivation*. The Reading Teacher.

Gave. (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000: Programme for international student assessment*. Lisboa: Ministério da Educação

Giasson, Jocelyne (1993, 1ª ed.). *A compreensão na leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas . Edições Asa

Lencastre, Leonor (2003). *Leitura. A compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian . Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Dinalivro

Lopes, João A. (2005 1ª ed.) *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita . Perspectivas de avaliação e intervenção*. Asa Editores, S.A.

Machado, José Barbosa (1994). *Motivação para a leitura*. Letras & Letras

Magalhães, M. *A Formação de leitores e o papel das bibliotecas. Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Instituto de Inovação Educacional

Marques, Ramiro (1991 4ª ed.) – *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores

Martins, Margarida. A e NIZ, Ivone (1998): *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta

Mialaret, Gaston (1997 3ª ed.) – *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa , Lda

Morais, José (1997, 1ª ed.) – *A Arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos

Neves, José Soares; Lima, M^a João; Borges, Vera (2007) – *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Pennac, Daniel (1993, 2^a ed.). *Como um romance* . Edições Asa

Piñuel, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido*. Estudios de Sociolingüística, 3 (1), 1-42

Proust, Marcel (1997). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Teorema.

Quivy, Raymond & Luc Van Campenhoudt (1998, 2^a ed.). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradavia

Sá, Cristina M. (2004) – *leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Cadernos didácticos – Série línguas nº 4. Universidade de Aveiro Edições

Sanchz, Aquilino (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas (evolución histórica y análisis didáctico)*. Madrid: SGEL

Sardinha, Graça Maria e **Azevedo**, Fernando – *Modelos e Práticas em Literacia*.

Silva, Ana C. C. da (2003) – *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Dinalivro

Soares, Maria Almira (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença

Sim-Sim, I., Ramalho, G.(1993) *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação GAVE - ISBN 972-614-142-7

Sim-Sim, Inês; Duarte, Inês; Ferraz, Maria (1997). *A língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação

Sim-Sim, I., e Viana, F. (2000). *Para a avaliação do desempenho de leitura.* Ministério da Educação: GEPE

Sim-Sim, Inês (Org.) (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, Inês (2001). *A Formação para o Ensino da Leitura.* in Sim-Sim, Inês (Org.) (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa Competências Essenciais do Ensino Básico*

Sim-Sim, I. (2002). Prefácio. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal.* Porto: Edições Asa

Sim-Sim, I & Micaelo, M (2006) *Determinantes da compreensão de leitura. Ler e Ensinar a ler.* Lisboa: ASA

Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos.* Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.

Sousa, Otília e Cardoso, Adriana (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa.* Centro Interdisciplinar de estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Terwagne, Serge; Vanhulle, Sabine; Lafontaine, Annette (2006, 2ª edition). *Les cercles de lecture.* Bruxelles: Editions De Boeck

Vala, (1986). *Análise de Conteúdo.* In A. S. Silva e J. M. Pinto, Metodologia das Ciências Sociais (pp. 101-129). Porto. Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem.

Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler - Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal.* Porto: Asa Editores II, S.A.

Yopp, Ruth Helen & Yopp, Hallie Kay. (2010). *Literature-Based Reading Activities*. Fifth edition . USA: Allyn & Bacon is na imprint of Pearson

WEBGRAFIA

Antúnez y otros (1992) Las Unidades Didácticas - Disponível on-line em: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>, (consultado em 05/06/2010)

Barros, Mónica Garcia (2010). A leitura é uma das habilidades mais importantes - Disponível on-line em <http://tudosobreleitura.blogspot.com> (consultado em 19/1/ 2010)

Cruz, V.. *A leitura como uma actividade cognitiva*. Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em leitura, Literatura infantil e Ilustração. Disponível on-line em : www.casadaleitura.org/.../ot_a_leitura_como_actividade_cognitiva_a.pdf (consultado em 12/12/2009)

Nóvoa, António (2001). O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista realizada em 13 de Setembro disponível on line www.tvebrasil.com.br/salto/.../antonio_novoa.htm (consultado em 02/02/2010)

Syder, Maria José (2009). A compreensão leitora. Dissertação de Mestrado. Porto

[HTTP://ALEPH.LETRAS.UP.PT/F?FUNC=FUNC-F&FIND_CODE=SYS&REQUEST=000196220](http://ALEPH.LETRAS.UP.PT/F?FUNC=FUNC-F&FIND_CODE=SYS&REQUEST=000196220) (consultado em 10/12/2009)

<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>

www.apel.pt/habitos1999/habitos.htm (consultado a 02/12/2009)

<http://www.dooy.salford.ac.uk/ext/gt.html>(consultado a 25/05/2010)

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html> (consultado a 01/06/2010)

<http://www.slideshare.net/lucilapesce/caractersticas-da-investigao-qualitativa>(consultado a 02/06/2010)

<http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>(consultado a 02/06/2010)

<http://oposicionesprofesor.wordpress.com/2008/01/04/como-se-elabora-una-unidad-didactica-i/> (consultado a 05/06/2010)

[.http://acadi.iteso.mx/acadi/articulos/unidad_didactica.htm](http://acadi.iteso.mx/acadi/articulos/unidad_didactica.htm)(consultado a 05/06/2010)

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Di4CaW9oXv0J:lildbi.bireme.br/lildbi/docsonline/lilacs/20090500/409_v16n4a19.pdf+como+devem+ser+os+conte%C3%BAdos+da+leitura+conte%C3%BAdos&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEEShjNkmBxxmOFzI1XW8d7Moc25Ts0zXPkDJ8xQsHi40GJjcXSaF4n7HpzT_gYgpPYVuFm9rQ2lBpqXq2s8l5qedagiO6hzzoG8jPVoCS40VGb2-W9uF2gyJFb-XWXNT_ZaZNrbty&sig=AHIEtbRHbS86ZTHOIY-47BLhRzC9NyUSVg (consultado em 06/06/2010)

<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/analise-de-conteudo-uma-metodologia-para-analise-de-dados/14317/> (consultado em 08/06/2010)

Anexos

Anexo 1 – Pareceres

Anexo 1.1. Pareceres de Especialistas em Formação P7 e P8

Anexo 1.2. Pareceres de Formadores residentes

Anexo 1.3. Pareceres de Formandos P1 e P3

Anexo 1.4. Pareceres de Professores P2 e P4

Cara Emília,

Se é uma unidade deveria ser mais explícita a cerca da integração de competências. Ficou claro a leitura e a escrita (não é focalizada a competência de texto - com princípio meio e fim), mas a oralidade fica muito próximo do oral espontâneo. Deveria reformular/ clarificar esse domínio.

Bom trabalho

Otilia

PARECER

UNIDADE DIDÁCTICA: CÍRCULO DE LEITURA – TEMA INTEGRADOR: «Educar para a diferença»

Mestranda da UBI: Maria Emília Pina

Maria de Lurdes Gouveia da Costa Barata, Professora-Coordenadora aposentada do Departamento de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, emite o seguinte parecer sobre o assunto em epígrafe:

- A Unidade Didáctica pressupõe a leitura de um livro escolhido (de entre oito propostos) com organização de grupos de trabalho na perspectiva de concretizar um círculo de estudos. Emerge um caminho de progressivo desenvolvimento de um processo de leitura, que pretende chegar (como se deduz das *competências a desenvolver* e dos *descritores de desempenho*) ao ler/escrever na sua contínua dialéctica. A proposta é a de um desenvolvimento de actividades em que se assume o relevo da *aprendizagem colaborativa, argumentativa, dialogante e investigativa* (Aspectos metodológicos – ponto 2.6). Na globalidade, um percurso planeado adequadamente.
 - A estrutura da Unidade tem em conta os aspectos que se devem prever na organização da Unidade Didáctica com coerência e articulação na sua globalidade.
 - Todavia, há a considerar alguns aspectos que se encontram omissos ou menos claramente apresentados ou que podem interrogar-se a nível de opções assumidas:
 - A apresentação de uma **lista de oito livros** para escolha dos alunos integra apenas dois autores portugueses – deveria talvez integrar, pelo menos, quatro (50%), o que se tornaria mais relevante para o 1º ciclo.
 - Nas *competências a desenvolver* há omissão da ligação da escrita à leitura. Considerando a progressão (e porque a proposta é *círculo de leitura*) deveria referir-se, por exemplo. Um *ler para aprender a escrever* antes das duas últimas competências enunciadas.
 - Nos *descritores de desempenho*, o antepenúltimo enunciado (*Planificar textos de acordo com o objectivo*) apresenta-se demasiado vago: planificar no âmbito da leitura ou da escrita?
- Ainda no referente a *descritores*, o primeiro (*Prestar atenção ao que ouve*) não pode constituir-se como tal uma vez que não implica um comportamento observável.

Assim, nos *descritores de desempenho* previstos para a Unidade em causa, deveria ser mais aperfeiçoada a sua definição numa via de maior clareza e objectividade.

- Relativamente aos ***percursos de aprendizagem***, no tempo de duração, com 5 horas calculadas, parece não ser conferido tempo suficiente para o que se prevê na última sessão (1 hora): cada grupo tem de discutir e organizar a apresentação do livro (primeiro ponto); no segundo ponto - «início do trabalho de projecto» - há pouca clareza – o que se pretende? O que está dito no primeiro ponto? O terceiro ponto implica a apresentação de cada um dos vários grupos aos outros grupos. Não parece suficiente uma hora apenas.
- A ***avaliação*** não se prevê em nenhuma das sessões. Há uma sétima? Não se considera a auto-avaliação feita pelos alunos dentro da própria Unidade?
- A Unidade Didáctica apresentada propõe um **tema integrador**: *Educar para a diferença*. Na 6ª sessão fala-se em *trabalho de projecto*. É o tema integrador que se constitui como problema, ou meta orientadora da leitura a levar a uma consecução? Esse tema integrador nunca é referido ao longo da planificação da Unidade. É uma ideia que vai decerto ser orientadora e aglutinadora do círculo de leitura (uma leitura que vai ser posta em prática) e é completamente omitida.
- Um pequeno pormenor a nível de expressão: no Anexo 1, que contém as sinopses das obras apresentadas, na 6ª sinopse utiliza-se o termo *chatear*, que não é adequado, nem aconselhável.
- No entanto, reitero o aspecto global positivo da Unidade Didáctica apresentada.

Castelo Branco, 8 de Junho de 2010

Maria de Lurdes Gouveia da Costa Barata

PARECER

A estruturação da Unidade Didáctica está bem esquematizada e de fácil percepção para o que se propõe realizar.

A organização da Unidade Didáctica na sua globalidade está adequada às metas que a mediadora/animadora propõe atingir.

Uma vez que a Unidade Didáctica centra-se no Círculo de Leitura, seria conveniente explicitar o motivo do tema Integrador.

Os descritores de desempenhos estão bem definidos, pois são orientados para fomentar o gosto pela leitura e a apreensão de novos conhecimentos, alargamento do capital lexical, mas implicitamente fomenta as relações interpessoais e as regras inerentes a estas.

Primordial também, foi envolver a família neste círculo de leitura, por ser o meio dos afectos, consequentemente (deveria ser) o modelo e veículo mais relevante para valorizar os hábitos de leitura. Sem a inter-ajuda da família, a função de este círculo poderá perder um pouco o impacto pretendido.

As obras propostas foram bem seleccionadas, pois umas são de fácil leitura e compreensão e outras mais complexas, indo de encontro a um público de gostos variados e, possuindo, um capital lexical mais ou menos desenvolvido, motivando-os assim para a leitura.

Proeminente o facto de pretender promover hábitos de leitura no 1º Ciclo, por ser a base para alicerçar e fortalecer as competências literárias.

Deveria estar explícito qual o ano de escolaridade para que este Círculo de Leitura é destinado. Se for destinado para um público-alvo pertencente ao 4º ano de escolaridade, efectivamente poder-se-à abordar os oito livros mencionados. No entanto, aconselho seis, pois parece-me demasiado extenso a abordagem de tantas obras e a posterior apresentação dos alunos ao grande grupo, por poder originar a dispersão e a não assimilação essencial da informação pretendida. No entanto, poder-se-à usar a estratégia de incentivá-los a pesquisar e/ou deslocarem-se à biblioteca para analisarem outras obras da temática abordada.

As obras propostas foram bem seleccionadas, pois umas são de fácil leitura e compreensão e outras, mais complexas, indo de encontro a um público de gostos variados e, possuindo, um capital lexical mais ou menos desenvolvido, motivando-os

para e retendo-os na leitura. Desenvolvem também, a capacidade de inferenciação, proporcionando uma plasticidade a nível mental.

Na didactização é relevante a actividade de pré-leitura, por accionar os conhecimentos prévios dos alunos e conduzi-los pelo caminho da aprendizagem.

Fundamental, o registo de informações a retirar da leitura; quer seja um registo orientado pelo dinamizador, quer seja da autonomia do aluno, pois os resumos em suporte escrito são uma mais-valia para a sistematização dos conhecimentos.

De valorizar a actividade em que os alunos têm de expor a sua obra ao grande grupo, pois proporciona a competência da expressão oral e capacidade de síntese e de argumentação.

Apenas, acrescentaria a este Círculo de Leitura, os instrumentos e critérios de avaliação, para certificar que os alunos atingiram as competências pretendidas.

BOM TRABALHO!

Helena Cristina Filipe

Parecer

A educação para a diferença tem um carácter integrador e transversal. A aquisição de determinados valores, como o respeito pelas diferenças, promove a consciência cívica nas crianças.

As narrativas, devidamente exploradas, constituem uma ferramenta eficaz para que as crianças respeitem outras culturas, levando-as a conhecer e a aceitar o outro.

A Unidade Didáctica aqui apresentada, para além de cumprir estes preceitos, observados nas obras seleccionadas, tem todos os ingredientes para, em simultâneo, motivar para a leitura e desenvolver competências literárias.

A professora, mediadora do saber, cria estratégias facilitadoras da compreensão das obras em estudo e das tarefas a realizar pelos alunos.

As metodologias são conducentes à investigação e ao trabalho colaborativo, fazendo-se uma interacção com os familiares dos alunos, completando-se, deste modo, o Círculo de Leitura

Por fim, salientamos que este trabalho abre caminho para a implementação de uma pedagogia da literacia crítica, pois os percursos de aprendizagem nela descritos desenvolvem capacidades e procedimentos de análise e questionamento das obras, por parte dos alunos, de uma forma autónoma.

Covilhã, 22 de Maio de 2010

Maria Laura Fino

Parecer

Um círculo de dar e receber

A motivação para a leitura não pode ter receitas e até a factura da água poderá motivar alguém a ler. A obtenção de informação parece estar no topo das prioridades dos leitores, no entanto as preocupações com a sua compreensão e com o acumular de conhecimentos mobilizado por esta é demasiado importante, quando se pretende mobilizar conhecimentos prévios.

Dar para receber é uma fórmula moralista de encarar o conhecimento que advém das leituras de cada um, no entanto sabemos que só pode dar quem tem e neste caso, quem tem é sem dúvida a escola, a ela se deve a obrigação expressa de dar, à sociedade de a de receber e realizar um círculo como aponta o Círculo.

Projectos como este são de grande valor pela forma como alinham o caminho a seguir e asseguram que a continuidade do saber ultrapassa as gerações ampliando sempre ou alterando o conhecimento.

O tema escolhido parece-me actual e dentro do contexto escolar. As obras seleccionadas motivam a acção e a dinâmica necessária ao cumprimento dos critérios apresentados.

A igualdade de oportunidades, que admiramos e defendemos, não pode ser traduzida na procura de igualdades de comportamentos.

Dignificar todas as pessoas, não pode significar que os mais competentes sejam condenados em função do ritmo dos menos capazes, sendo fundamental que se respeite o ritmo individual de cada um, isto é, que se respeitem as suas diferenças.

Desejamos pessoas que acreditem no futuro e tenham convicções fortes.

Ler é fundamental na evolução do homem tal como compreender a diferença.

Formando PNEP

António Rico

Parecer

Analisando a proposta de Unidade Didáctica em questão, sempre tendo em mente os novos programas e metodologias, considero importante salientar alguns aspectos.

Assim, em termos de Estruturação, Organização e Didactização, a análise da Planificação de toda a Unidade permite-nos compreender que a mesma respeitou os pontos essenciais.

No que respeita à Apresentação da Actividade aos seus destinatários, a proposta apresentada respeita a escolha individual das obras. Este é um momento de extrema importância, pois a possibilidade de se ler aquilo de se gosta é um ponto para o sucesso e predispõe os leitores para uma melhor compreensão.

A esse respeito, a apresentação das capas e dos títulos é uma boa forma de activar o conhecimento prévio das crianças e de lhes permitir uma melhor escolha, sem no entanto deixar lugar para alguma imprevisibilidade.

O facto de ser apresentada a possibilidade de cada leitor justificar a sua escolha é igualmente uma excelente forma de antecipação de conteúdos e vai ao encontro do sucesso da leitura e do leitor.

Outro facto que se reveste de grande importância é a possibilidade de cada leitor ter acesso a uma leitura não apenas individual e silenciosa, mas também expressiva e colectiva. Neste ponto, as novas tecnologias contribuem fortemente para essa possibilidade.

O facto de essa leitura poder ser feita de forma faseada e de cada um poder ler ao seu próprio ritmo contribui igualmente para uma melhor compreensão e posterior expressão.

A apresentação em grande grupo de cada uma das obras levará à discussão positiva e daí nascerá a luz.

Através desta metodologia de trabalho tornar-se-á possível travar conhecimento com um maior número de obras e de autores. Dessa diversidade nascerão certamente

mais e melhores conhecimentos e a mesma contribuirá para um aumento de vocabulário activo.

Certamente que, de entre as várias ideias e dúvidas expostas, será mais fácil retirar ensinamentos úteis.

Para que cada criança possa ter consciência da sua capacidade de previsão a partir de indícios, está correcta a possibilidade dada de esta confrontar as suas previsões iniciais acerca da obra com aquilo que realmente aconteceu na mesma.

Seria de facto importante que cada vez mais se trabalhasse neste sentido, de forma verdadeiramente encadeada, pois desta forma contribuiríamos para a obtenção de mais e melhores leitores.

Quanto mais conseguirmos captar a atenção dos nossos alunos para a leitura e para a importância e beleza que esta encerra, melhores leitores eles serão futuramente. É importante alcançarmos leitores que compreendam verdadeiramente o sentido daquilo que lêem.

Tal como em qualquer processo que envolva aquisição de conhecimentos, é positivo o facto de ser dado tempo à avaliação. Só desta maneira é que cada qual se poderá aperfeiçoar e mudar a sua perspectiva perante a leitura.

É caso para pedirmos às nossas crianças que leiam. Só lendo é que se aprende a ler e a compreender e desta forma se adquire gosto por aquilo que se está a fazer.

Formanda: Íris Iolanda Afonso Pais

Parecer

Na minha opinião, a Unidade Didáctica apresentada é, globalmente, adequada aos objectivos que os professores se propõem atingir. Saliento também o facto de a mesma ter sido elaborada com vista à promoção da leitura no 1º Ciclo, formando leitores autónomos desde tenra idade.

Na medida em que a Unidade Didáctica se centra no Círculo de Leitura, parece-me que seria oportuno destacar, logo na “Justificação da Escolha” e, tendo em conta o Tema Integrador, o fomento das relações interpessoais e das regras do trabalho em equipa.

Sendo que o Círculo de Leitura é uma actividade nova para os alunos, parece-me que seria aconselhável apresentar-lhes apenas quatro livros em vez dos oito propostos. Tal seria, na minha opinião, mais eficaz dado que limitaria a escolha e facilitaria a formação das equipas. Com a apresentação de oito livros o risco de haver um ou mais apenas escolhidos por um aluno e de a intervenção do professor na alteração da primeira escolha ser inevitável. Assim, pode-se desvirtuar um dos princípios basilares desta Unidade, o de incentivar a leitura e, de um dos seus Descritores de Desempenho, o de escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses.

O facto de cada equipa (como prefiro chamar aos grupos) ter que apresentar aos colegas, de forma criativa, o livro que leu e analisou, privilegia a imaginação e o espírito crítico das crianças e fomenta o trabalho colaborativo, o que me parece muito proveitoso para a criação do gosto pela leitura. Para além disso, ao longo do trabalho efectuado, cada elemento de cada equipa toma o corpo de um personagem, sendo-lhe atribuída uma designação e uma tarefa definida. Isso aproxima também as crianças do mundo dos livros, já que estes têm, também, personagens com nomes e caminhos definidos.

Penso que, no final desta Unidade, os alunos atingirão os objectivos propostos e, mais importante ainda, as suas famílias, caso sejam envolvidas na leitura desenvolvida em casa, terão também um papel fundamental na criação de leitores assíduos.

Sempre que os professores inovam e optam por estratégias que trazem o mundo à escola, eles próprios, os alunos e as famílias passam a partilhar objectivos comuns. E a união faz a força. Parabéns!

Cristina Santos

Parecer

O meu parecer sobre a Unidade Didáctica em questão é o seguinte: tem um início correcto, justificando a escolha, depois fazendo a descrição da Unidade e, por fim, uma avaliação inicial. Continua com as Competências a Desenvolver e... enfim, segue rigorosamente e criteriosamente todos os itens a desenvolver e a trabalhar, estabelecendo uma séria e correcta relação com a Matriz de Unidade Didáctica , anteriormente apresentada. Ler é uma actividade complexa que exige a intervenção de vários processos linguísticos, cognitivos motivacionais afectivos, entre outros.

Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. Ler para as crianças, na aula, é uma necessidade educativa. A motivação é um factor determinante no processo de aprendizagem. Deve ler-se para aprender e deve ler-se por prazer. Na formação de leitores a figura do mediador é de extrema importância, tendo como função proporcionar e facilitar o diálogo entre o livro e a criança . É na escola, no contexto escolar, que o Professor exerce o papel de mediador: fomentando o prazer da leitura, promovendo a animação de leitura, hábitos de leitura. Para além de tudo isto deve ainda orientar a leitura extra-curricular e coordenar e facilitar a selecção de livros.

Fátima Graça

Anexo 2 – Materiais

Anexo 2.1. A minha escolha é

Anexo 2.2. O Animador da discussão

Anexo 2.3. O Contador de Histórias

Anexo 2.4. O Investigador

Anexo 2.5. O Mágico das palavras

Anexo 2.6. Auto-avaliação

A minha escolha é...



Quero ler _____ porque: _____

Antecipo o conteúdo do livro

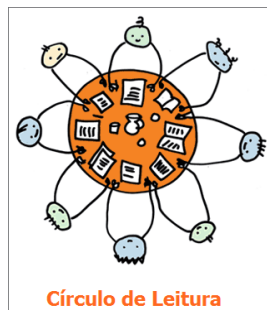
O Animador da discussão



Todos os teus companheiros leram durante o tempo acordado. Agora, pensa e escreve algumas perguntas para o grupo discutir (podes guiar-te pelas perguntas feitas na sessão de explicação/ demonstração).

Nome do livro: _____ Nº páginas: _____

O Investigador



Objectivo: conhecer alguns aspectos da vida e obra do escritor.

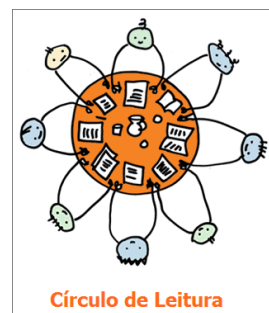
Tarefa:

- Pesquisa nas páginas Web a seguir indicadas, informações sobre o autor de _____

Produção de texto:

- De acordo com o que aprendeste sobre o autor elabora a sua Biografia.

o mágico das palavras



- Nome _____ do livro: _____ N.º
páginas: _____

1- Palavra _____ página _____ parágrafo _____
Frase do
livro: _____
Definição _____
Frase criada: _____

2- Palavra _____ página _____ parágrafo _____
Frase do
livro: _____
Definição _____
Frase criada: _____

3- Palavra _____ página _____ parágrafo _____
Frase do livro: _____
Definição _____
Frase criada: _____

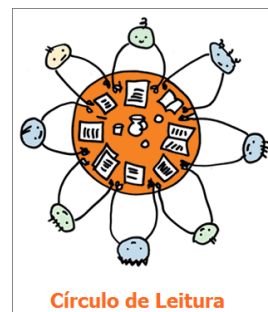
4- Palavra _____ página _____ parágrafo _____
Frase do livro: _____
Definição _____
Frase criada: _____

- Estas foram as palavras que escolhi porque

AUTO-AVALIAÇÃO

Avalio o meu trabalho no grupo:

Coloca um **X** na coluna que achares certa.



Achas que ...	Sim	Não
Manifestaste atitudes democráticas?		
Respeitaste a opinião dos teus colegas?		
Não interrompestes os teus colegas quando estes falavam?		
Todos se empenharam no trabalho da mesma forma?		

Avaliação do trabalho do grupo:

A escala utilizada será de **1 a 5** (1 – Muito Insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom).

	1	2	3	4	5
Como foi o desempenho do grupo quanto a:					
Recolha de informação adequada.					
Compreensão da informação recolhida.					
Organização da informação recolhida.					
Identificação de pontos positivos e negativos quanto ao modo como a investigação foi realizada.					
Vontade de rever o que foi feito, pensando como se poderia melhorar o trabalho.					
Organização da apresentação.					
Apresentação final.					

Anexo 3 – Lista de Obras

Anexo 3.1. Lista de Obras da Proposta Inicial

Anexo 3.2. Lista de Obras da Sessão Experimental

Anexo 3.3. Lista de Obras do Círculo de Leitura

Os Avós de Chema Heras

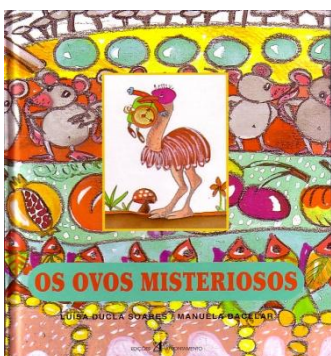
Sinopse:



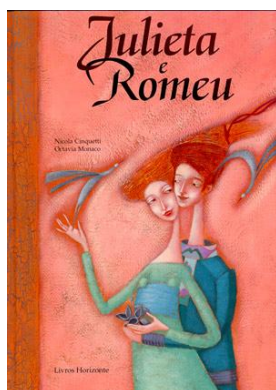
Chema conta neste livro a terna história de dois velhinhos, Manuel e Manuela, que aceitam com naturalidade as marcas dos anos. Manuela é coquete como uma rapariguinha e Manuel adora dançar com ela. Através de uma estrutura acumulativa e de um texto poético, "Avós" ensina-nos a encontrar a beleza através dos olhos do amor, mostra-nos todo o carinho que pode existir quando o corpo murcha e nos faz descobrir as vantagens de viver com um sorriso nos lábios.

Os Ovos Misteriosos de Luísa Ducla Soares

Sinopse:



Manuela Bacelar e Luísa Ducla Soares neste livro falam-nos de uma galinha que chocou vários ovos que apareceram no seu ninho e pertenciam a diferentes animais. Apesar de não serem seus filhos de todos tratou, cuidou e amou como se fossem seus.



Julieta e Romeu de Nicola Cinquetti

Sinopse:

Conta a história de amor, doce e infinita, que nasceu numa roda de dança, numa noite de festa em Verona.

O Amor o que é de José Jorge Letria

Sinopse:



Neste livro José Jorge Letria tenta definir o amor nas várias maneiras de o sentir e o partilhar. Vamos todos pensar e dizer que o amor é a melhor maneira de salvarmos este mundo e de o fazermos viver em paz.

A Ovelhinha que veio para o jantar de Steve Smallman



Sinopse:

Conta a história de um lobo, velho e esfomeado, que recebeu inesperadamente a visita de uma ovelhinha. Mal olhou para ela começou logo a planear um belo ensopado. Mas a ovelhinha não queria ser o jantar do lobo, ela apenas queria ser amiga dele.

Apaixonados de Rebeca Dautrener



Sinopse:

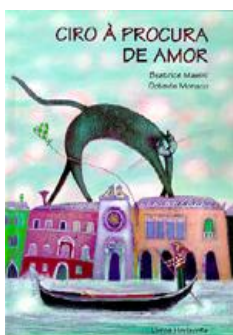
Este livro fala do amor de um menino, Ernesto, por Salomé, mas não sabe como lho dizer, então não pára de a chatear. A mãe de Salomé diz-lhe que talvez ele esteja apaixonado por ela. Mas o que significa estar apaixonado? Todos dão a sua opinião, mas o que é mesmo estar apaixonado?



O Sapo Apaixonado de Max Velthuis

Sinopse:

É a história de um sapo que se sente diferente e não sabe a causa, os animais que vai encontrando vão-lhe dizendo o porquê das suas estranhas sensações até que descobre que está apaixonado.



Ciro à Procura de Amor de Beatrice Masini

Sinopse:

Ciro é um gato cinzento que mia à lua com a sua linda voz. Mas as gatas de Veneza preferem gatos aveludados, gatos ruivos e um pouco loucos, gatos malhados que parecem ter saído da selva, gatos brancos e doces como o leite. Quem vai amar Ciro, e que tipo de amor busca ele?

Sessão experimental

Um Lobo Culto – de Pascal Biet



Sinopse: Pascal Biet conta-nos a história de um lobo esfomeado que chega a uma quinta à procura de comida. Mas para seu espanto os animais estão a ler e assim continuam, não lhe prestando atenção nem tendo medo. Então resolve ir aprender a ler. Para ser aceite num círculo tão exclusivo não é coisa fácil. Os animais da quinta impõem-lhe um desafio atrás de outro e o lobo esquece a fome, enquanto anda da escola para a biblioteca e desta para a livraria.

A Horta do Senhor Lobo – de Quentin Gréban

Sinopse:

O senhor Lobo está cansado de passar o Inverno esfomeado. Decide então cultivar tomates, pimentos, ervilhas,... toda a espécie de vegetais. “É verdade: o Lobo agora só come vegetais” – dizem os animais que agora já não temem pela sua vida. Mas, uma certa manhã, ouve-se na floresta um grito pavoroso: É o Senhor Lobo que acaba de descobrir que alguém lhe destruiu toda a horta. Fica furioso e os seus olhos estão outra vez pretos e brilhantes. Que se irá passar? O Lobo deixará de ser vegetariano?



A Ovelhinha que veio para o jantar - de Steve Smallman



Sinopse:

Conta a história de um lobo, velhinho e esfomeado, que recebeu inesperadamente a visita de uma ovelhinha. Mal olhou para ela começou logo a planear um belo ensopado. Mas a ovelhinha não queria ser o jantar do lobo, ela apenas queria ser amiga dele.

Círculo de Leitura – Obras apresentadas

Os Avós de Chema Heras

Sinopse:



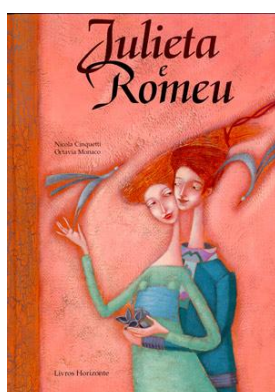
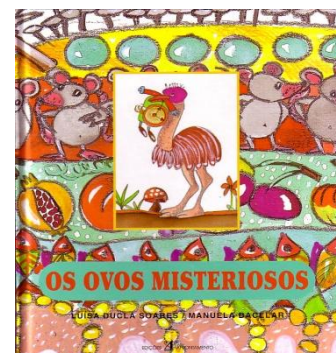
Chema conta neste livro a terna história de dois velhinhos, Manuel e Manuela, que aceitam com naturalidade as marcas dos anos. Manuela é coquete como uma rapariguinha e Manuel adora dançar com ela. Através de uma estrutura acumulativa e de um texto poético, "Avós" ensina-nos a encontrar a beleza através dos olhos do amor, mostra-nos todo o carinho que pode existir quando o corpo murcha e nos faz descobrir as vantagens de viver com um sorriso nos lábios.

Os Ovos Misteriosos de Luísa Ducla Soares

Sinopse:

Manuela Bacelar e Luísa Ducla Soares neste livro falam-nos de uma galinha que chocou vários ovos que apareceram no seu ninho e pertenciam a diferentes animais.

Apesar de não serem seus filhos de todos tratou, cuidou e amou como se fossem seus.



Julieta e Romeu de Nicola Cinquetti

Sinopse:

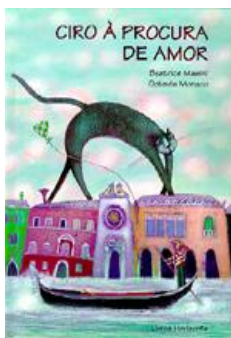
Conta a história de amor, doce e infinita, que nasceu numa roda de dança, numa noite de festa em Verona.



***O Sapo Apaixonado* de Max Velthuis**

Sinopse:

É a história de um sapo que se sente diferente e não sabe a causa, os animais que vai encontrando vão-lhe dizendo o porquê das suas estranhas sensações até que descobre que está apaixonado.



***Ciro à Procura de Amor* de Beatrice Masini**

Sinopse:

Ciro é um gato cinzento que mia à lua com a sua linda voz. Mas as gatas de Veneza preferem gatos aveludados, gatos ruivos e um pouco loucos, gatos malhados que parecem ter saído da selva, gatos brancos e doces como o leite. Quem vai amar Ciro, e que tipo de amor busca ele?

***A História do Homem Calado* – de Valter Hugo Mãe**

Sinopse:



Os habitantes de uma pequena rua vivem muito intrigados com um vizinho que não tem braços e só tem um olho, e acham-no uma pessoa um pouco distante e antipática. Mas eis senão quando alguém choca, sem querer, com esse homem calado, e lhe descobre um sorriso nunca visto! Afinal, ele não era nenhum monstro... e só estava calado porque os vizinhos não lhe dirigiam a palavra! Depois de muitas visitas, e chás, e jogos de cartas, todos na rua acabam por se tornar amigos do peito daquele homem que, afinal, nem sequer era calado, era apenas um pouco diferente dos outros. Mas quem é que não é diferente, hã?